Die Bedeutung der katholischen Soziallehre für die Sozialerziehung

Johanna Schepping

1979

Die Bedeutung der katholischen Soziallehre für die Sozialerziehung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
Johanna Schepping
aus München
1979

Referent: Prof. Dr. Rischard Schwarz

Korreferent: Prof. Dr. Joachim Giers

Tag der mündlichen Prüfung: 12.12. 1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	
Erster Teil: Wesen und Aufgabe der Sozialerziehung	1
Einführung	1
a) Der Erziehungsbegriff	1
b) Die Rolle der Verantwortung in der Erziehung	7
I. Ziele und Inhalte der Sozialerziehung	9
1. Die Sozialerziehung innerhalb der Gesamterziehung	9
2. Ziele der Sozialerziehung	12
3. Inhalte der Sozialerziehung	14
II. Sozialerziehung in Abhebung von Sozialisation und sozialem Lernen	18
1. Sozialisation = Sozialerziehung?	19
a) Der Begriff "Sozialisation"	20
b) Sozialisationstheorien	22
c) Sozialisation als Übernahme von Werten und Normen	26
d) Sozialisation und Sozialerziehung	30
2. Soziales Lernen = Sozialerziehung?	37
a) Der Begriff des sozialen Lernens	38
b) Theorien des sozialen Lernens	39
c) Lernen von Werten und Normen	47
d) Soziales Lernen und Sozialerziehung	48
3. Gegenüberstellung	53
a) Sozialisation als soziales Lernen	53
b) Die Stellung der Sozialerziehung innerhalb von Sozialisation und sozialem Lernen	54
c) Zusammenfassung	57
III. Aspekte der Sozialerziehung	61
1. Der anthropologische Aspekt	61
a) Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit	62
b) Erziehungsbedürftigkeit im Sozialverhalten	64
c) Erziehungsbedürftigkeit im moralischen Handeln	67
2. Der entwicklungspsychologische Aspekt	69
a) Grundlegung des Sozialverhaltens in der Familie	71
b) Die soziale Entwicklung als Grundlage und Ziel erzieherischer Einwirkungen	75
c) Die moralische Entwicklung innerhalb der sozialen	79
3. Der soziologische Aspekt	88
a) Familienstrukturell bedingte Einflüsse auf die Sozialerziehung	89
b) Schichtbedingte Einflüsse auf die Sozialerziehung	93
c) Ökologische Einflüsse auf die Sozialerziehung	100
Zusammenfassung	105

Zweiter Teil: Die Ideenwelt der katholischen Soziallehre

	Seite
Einführung	112
a) Die Sozialenzykliken	112
b) Die Richtungen der katholischen Soziallehre	116
I. Das Menschenbild der katholischen Soziallehre	122
1. Theologische Grundlagen des Personverständnisses	122
2. Sozialphilosophische Folgerungen aus dem Personverständnis	126
II. Das Gesellschaftsbild der katholischen Soziallehre	130
1. Das Ziel der Gesellschaft im Gemeinwohl	130
a) Der Begriff des Gemeinwohls	130
b) Die Spannung von Gemeinwohl und Einzelwohl	134
2. Der Aufbau der Gesellschaft gemäß den Sozialprinzipien	137
a) Der Begriff "Sozialprinzipien"	137
b) Das Prinzip der Solidarität: die gesellschaftliche Verbundenheit	139
c) Das Prinzip der Subsidiarität: die gesellschaftliche Hilfeleistung	141
d) Das Prinzip der Gerechtigkeit: Beachtung der Rechte des einzelnen und der des gesellschaftlichen Ganzen	146
3. Das "System" der Gesellschaft als "Solidarismus"	151
a) Der Solidarismus als Alternative zu Liberalismus und Sozialismus	153
b) Solidarismus und Personalismus	160
III. Der Mensch in den gesellschaftlichen Bereichen	163
1. Der Mensch in der Familie	165
a) Der personale Wert von Ehe und Familie	165
b) Der soziale Wert der Familie	168
2. Der Mensch und der Staat	171
a) Die Begründung des Staates im sozialen Menschsein	171
b) Die Aufgaben des Staates für den Menschen	172
c) Die Verantwortung der Menschen für ihren Staar	179
3. Der Mensch in der Wirtschaft	181
a) Person und Wirtschaft	181
b) Person und Eigentum	188
c) Person und Arbeit	195
Zusammenfassung	198

Dritter Teil: Sozialerziehung auf der Grundlage der katholischen Soziallehre

Seite

Einführung 204

I. Notwendigkeit und Möglichkeit einer Verbindung beider Disziplinen 205

1. Notwendigkeit und Möglichkeit von seiten der Sozialerziehung 205

2. Notwendigkeit und Möglichkeit von seiten der katholischen Soziallehre 207

3. Gemeinsame Grundlagen 210

II. Ziele einer an der katholischen Soziallehre orientierten Sozialerziehung 214

1. Soziale Mündigkeit 217

a) Bereitschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten des sozial mündigen Menschen 218

b) Erziehung zur gemeinschaftlichen Wertverwirklichung (Gemeinwohl) 219

c) Vermeidung von Ausbeutung als Negation des Gemeinwohls 222

d) Erziehung zur Freiheit 223

2. Erziehung zur Verantwortung auf der Grundlage der Sozialprinzipien 225

a) Solidarität als wechselseitige Verantwortung 226
b) Subsidiarität als richtig verstandene Hilfeleistung 227
c) Gerechtigkeit als Zugeständnis von Rechten und Erfüllung von Pflichten 228
d) Liebe als Grundhaltung in der Verantwortung 234

3. Erziehung zur politischen und wirtschaftlichen Verantwortung 236

a) Verantwortung im Staat 237
b) Verantwortung am Arbeitsplatz 238
c) Verständnis und Verantwortung für Eigentum 240

III. Entwicklungsorientierte Sozialerziehung auf der Grundlage der katholischen Soziallehre unter Berücksichtigung soziokultureller Einflüsse 242

1. Sozialerziehung in der frühen Kindheit 244

a) In der Familie 245
b) Im Kindergarten 248
c) Beispiele situativer Sozialerziehung 261
d) Beispiele für Elternabende 263

Seite

2. Sozialerziehung im Schulalter 267

a) Hort-, Heim-, Ferien- und (Pfarr-)Gruppen. Entwicklungspsychologische und soziologische Vorüberlegungen 267

b) Ziele und Inhalte der Sozialerziehung im Schulkindalter im Sinne der Ideen der katholischen Soziallehre 274

c) Situative Sozialerziehung im Schulkindalter 284

3. Sozialerziehung im Jugendalter 286

a) Die Situation des Jugendlichen 287

b) Institutionen für Jugendliche - im Hinblick auf eine Sozialerziehung im Sinne der Ideen der katholischen Soziallehre 289

c) Ziele und Inhalte der Sozialerziehung 292

d) Die Rolle der katholischen Soziallehre im Schulunterricht 307

Zusammenfassung 313

Schluß 318

Literaturverzeichnis 323

Anhang 341

Einleitung

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist ein pädagogisches, kein philosophisch-theologisches oder sozialwissenschaftliches. Deshalb geht es trotz der zentralen Stellung,die die katholische Soziallehre in diesem Thema einnimmt, nicht in erster Linie um sie. Es geht nicht darum, ob und wie diese - außer durch Politik und Recht - auch durch Erziehung zumindest mitverwirklicht werden kann und vielleicht auch muß, vielmehr darum, welche Impulse sie der Sozialerziehung zu geben vermag. Das Anliegen dieser Arbeit ist also zu erkennen, ob die Berücksichtigung der Ideen der katholischen Soziallehre für die Sozialerziehung sinnvoll und vielleicht sogar notwendig ist.

Die Arbeit ist so konzipiert, daß vom Allgemeinen zum Konkreten, vom Theoretischen zum Praktischen fortgeschritten wird. Dieses Vorgehen wird auch in den einzelnen Teilen versucht, auch wenn vom Gesamtkonzept her der erste Teil mehr theoretisch, der dritte überwiegend praxisorientiert ist.

Es wird ausgegangen von der Sozialerziehung, ihrem Wesen und ihren Aufgaben und nach ihrer Abhebung von der Sozialisation und dem sozialen Lernen gefragt - eine Problematik, die heute besonders wichtig erscheint und die Fragestellung dieser Arbeit erst berechtigt - sowie nach den Bedingungen, die die Sozialerziehung beeinflussen. Das zentrale Anliegen dieses Teiles ist aufzuzeigen, daß die Sozialerziehung wie jede Erziehung Werte zu vermitteln hat, die dem Heranwachsenden nicht nur Verhaltensorientierung, sondern auch Sinnorientierung geben, nicht nur Verhaltensweisen aufbauen, sondern Haltung und Halt vermitteln muß; daß es notwendig ist, junge Menschen zu veranlassen, nach dem Sinn ihres Daseins, auch des gesellschaftlichen, zu fragen, und daß vor allem der Erzieher danach fragen muß.

Deshalb wird im zweiten Teil die Frage gestellt, was die katholische Soziallehre als für den Menschen wesentlich versteht. Es wird also dargestellt, was aus ihrer Sicht der Mensch ist und was er aufgrund seines Seins soll. Beides, das Menschenbild und die ethischen Forderungen sind, wenn sie ausreichend begründet werden können, für die Erziehung und speziell für die

Sozialerziehung relevant, denn die katholische Soziallehre beschäftigt sich mit dem Menschen in der Gesellschaft, d.h. in seinen sozialen Bezügen und deren Bedeutung für den einzelnen. Es geht also um die Möglichkeit der Selbstverwirklichung des Menschen in und mittels der Gesellschaft. Damit taucht auch die Frage auf, wie die katholische Soziallehre eine dem Menschen am besten angemessene Gesellschaft sieht und wie der Mensch zu deren Verwirklichung beitragen kann. Nicht eingegangen wird auf Themen, die zwar für die katholische Soziallehre, nicht aber für die Sozialerziehung von Bedeutung sind, wie z.B. gerechten Lohn, Mitbestimmung und Mitbeteiligung im Betrieb und weitere Themen aus dem sozial- und wirtschaftspolitischen Bereich. Es werden auch nicht die verschiedenen Kontroversen innerhalb der einzelnen Richtungen der katholischen Soziallehre deutlich gemacht, selbst auf die Gefahr hin, daß sie dadurch einheitlicher erscheint als sie ist. Wohl aber werden die verschiedenen Richtungen, die als solche Kontroversen sichtbar machen, dargestellt, da diese Darstellung notwendig ist für die Begründung der katholischen Soziallehre und ihres Menschenbildes, das schließlich ausschlaggebend ist für die Sinndeutung menschlichen Gesellschaftslebens. Von dieser Sinndeutung aus werden die Sozialprinzipien dargestellt und versucht, die Gesellschaft in ihren Hauptbereichen in Bezug auf den Menschen zu erläutern.

Im letzten Teil wird nach der Notwendigkeit gefragt, die Ideen und ethischen Forderungen der katholischen Soziallehre in die Sozialerziehung aufzunehmen und nach den Möglichkeiten einer Sozialerziehung auf der Grundlage dieser Ideen und Forderungen. Dabei geht es, wie bereits erwähnt, nicht darum, die Pädagogik in den Dienst der katholischen Soziallehre zu stellen, sondern darum, wesentliche Erkenntnisse über menschliches Sein und Sollen im Zusammenleben pädagogisch nutzbar zu machen. Dabei werden aus den Grundlagen und Forderungen der katholischen Soziallehre Ziele für die Sozialerziehung abgeleitet. In praktischen Beispielen wird aufgezeigt, wie diese Ziele mit Inhalten gefüllt und methodisch vermittelt werden können.

Diese Arbeit kann selbstverständlich keine neue Sozialerziehung entwickeln, keine neuen Methoden, Heranwachsende zu sozialem Verhalten zu erziehen. Aber sie kann zeigen, welche Ziele, die vielleicht allgemein zu wenig oder nicht beachtet werden, für die Sozialerziehung wesentlich sind. Die Arbeit kann neue Akzente setzen und damit helfen, die heute gerade auf dem Gebiet der Sozialerziehung bestehende Unsicherheit zu überwinden. Dazu wird versucht, soziale Erziehungsziele nicht pragmatisch, sondern sozialphilosophisch und -theologisch zu legitimieren, Inhalte der Sozialerziehung konkret zu formulieren und in ihrem Zusammenhang durchschaubar zu machen.

Die katholische Soziallehre scheint heute in Politik und Gesellschaft wieder mehr Beachtung zu finden. Die Pädagogik, die sich um die Vorbereitung der Heranwachsenden für ein Leben in der Gesellschaft bemüht, kann sich dieser Lehre daher nicht verschließen.

An dieser Stelle möchte ich danken:

Herrn Prof. Dr. Richard Schwarz. Auf seine Anregung hin entstand diese Arbeit;

Frau Prof. Dr. Irmgard Bock, die den ersten und dritten Teil der Arbeit von Anfang an mit Rat und Tat begleitete;

Herrn Prof. Dr. Joachim Giers. Er stellte mir in zuvorkommender Weise Literatur über die katholische Soziallehre zur Verfügung und unterstützte den zweiten Teil dieser Arbeit mit Rat und Tat.

Erster Teil: Wesen und Aufgabe der Sozialerziehung

Einführung

Wenn wir uns im Rahmen dieser Arbeit mit der Sozialerziehung beschäftigen, dann müssen wir nach ihren Zielen und Aufgaben fragen, nach ihrer Notwendigkeit und nach den im Menschen selbst und in der Gesellschaft liegenden Bedingungen, die die Sozialerziehung ermöglichen bzw. hemmen.
Da nun die Sozialerziehung nur von der Gesamterziehung her zu verstehen ist, ist es notwendig, sich in einer Einführung mit dem Erziehungsbegriff und den sich daraus ergebenden Folgen zu befassen.

a) Der Erziehungsbegriff

So sehr Übereinstimmung darüber besteht, daß Erziehung ein menschliches Grundphänomen ist, daß also der Mensch erzogen werden muß und daß es keinen Menschen gibt, der nicht erzogen wurde bzw. noch wird, so sehr klaffen die Meinungen darüber, was Erziehung ist, auseinander. Vielleicht ist es gerade deshalb so schwierig, den Erziehungsbegriff exakt einzugrenzen, weil Erziehung wesentlich zum Menschen gehört und daher wie alles Menschliche vielfältig, veränderlich, nicht in starre Kategorien zu fassen ist.

Der Terminus "er-ziehen" bedeutet "herausziehen, emporziehen" und ist eine mittelhochdeutsche Übersetzung des von Cicero geprägten Begriffes "educatio" 1).
Ganz allgemein werden mit Erziehung Einwirkungen verstanden, teils nur als bewußte des Erziehers, teils aber auch daneben als Einflüsse der Umwelt, soweit diese erzieherisch wirksam sind. So schließen z.B. Hans-Hermann Groothoff und Hubert Henz die Wirkungen der Umwelt mit ein, Wolfgang Brezinka dagegen schließt diese ausdrücklich aus und erkennt nur die absichtliche Handlung des Erziehers als Erziehung an 2).

1) L. Froese, Art. Erziehung. In: Neues Pädagogisches Lexikon, hrsg. von Hans-Hermann Groothoff und Martinus Stallmann, Stuttgart 1971, 304.

2) Vgl. Hans-Hermann Groothoff, Art. Erziehung (Theorie der Erziehung. In: Fischer Lexikon Pädagigik. Frankfurt/M.1973, 73.

Auch für das Ergebnis der Erziehung stehen unterschiedliche Begriffe. Bei Groothoff finden wir "Sozialisation"; Heinrich Roth spricht von "Verhaltensvoraufbau", was gleichbedeutend sein dürfte mit "psychischen Dispositionen", von denen Wolfgang Brezinka spricht. Richard Schwarz gebraucht diesbezüglich "Bildung" 3). Teilweise wird aber nicht nur das Resultat, sondern bereits der Prozeß der Erziehung als Bildung bezeichnet. Bei Schwarz finden wir häufig "Erziehung und Bildung" zusammen 4), aber auch Bildung an Stelle von Erziehung. Wo der Begriff Erziehung allein auftritt, wird darunter mehr das Tun des Erziehers verstanden 5).

Nun ist es tatsächlich schwierig, diese beiden Begriffe scharf zu trennen. Man spricht von Erziehungs- und Bildungszielen, von Erziehungsbereichen (z. B. Familie), von Bildungsbereichen (z. B. kognitive Bildung); man spricht von Spracherziehung, aber auch von Sprachbildung, von Sozialerziehung, jedoch nicht von sozialer Bildung. Somit scheint es sinnvoll, Bildung und Erziehung als Tun des Erziehers nicht zu unterscheiden, als Aneignung der Inhalte durch den Educanden aber den Begriff "Bildung" zu gebrauchen. In der neueren Literatur wird häufig an Stelle von Bildung "Lernen" gebraucht. Jedoch ist dieser

vgl. Hubert Henz: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differentielle Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden. Freiburg i. B.[2] 1967, 18.

vgl. Wolfgang Brezinka, Art. Erziehungsbegriff. In: Leo Roth (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. München 1976, 132.

3) vgl. H. H. Groothoff, a. a. O..

vgl. Heinrich Roth, Psychologie und Pädagogik und das Problem einer pädagogischen Psychologie. In: Josef Derbolav und Heinrich Roth: Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Forschung 2, Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959, 82 f.

vgl. Richard Schwarz, Bildungspolitik ohne Bildung? Aus Politik und Zeitgeschichte - Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 51 - 52/73, 23.

4) R. Schwarz, Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt. B 52 - 53/64 aus politik und zeitgeschichte, a. a. O., 23 ff., 27 und
R. Schwarz, Bildungspolitik ohne Bildung, a. a. O., 23, ff.

5) R. Schwarz, Humanismus und Humanitätsidee, a. a. O., 43.

Begriff noch weniger eindeutig.

Wie über die Notwendigkeit der Erziehung, herrscht auch Einigkeit darüber, daß es eine Erziehung ohne bestimmte Ziele nicht geben kann.

Ziel wird aber oft gleichbedeutend mit "Norm" gebraucht. Brezinka versteht Erziehungsziel als Norm, "die einen vorgestellten Zustand der Persönlichkeit (bzw. einzelner Persönlichkeitsmerkmale) eines Educanden beschreibt, der durch Erziehung verwirklicht werden soll" 6). Nun haben Ziele und Normen gemeinsam, daß sie bewußt "gesetzt" sind und das Handeln in eine bestimmte Richtung lenken sollen; sie haben also beide Sollenscharakter. Normen aber sind im Unterschied zu Zielen "Verhaltensregeln" 7), also auf Tätigkeiten gerichtet, während Ziele Endzustände, also Eigenschaften bezeichnen. Wolfgang Klafki drückt Erziehungsziele im Sinn von Normen aus: "... Erziehungsziele bilden eine bestimmte Art von soziokulturellen Normen", worunter er "Regeln, die in einer mehr oder minder großen Gruppe befolgt werden oder befolgt werden sollen ..." 8) versteht. Im Unterschied dazu spricht Hans Bokelmann von "Sinnormen für die Erziehung" und versteht darunter "diejenigen Maßstäbe, die sich mit dem veränderlichen Selbstverständnis des Menschen ... entwickeln ...", und zwar aufgrund eines weltanschaulichen Apriori, eines Vernunftspostulats oder Glaubenssatzes bzw. einer tradierten formulierbaren Lebensauffassung 9). Sinn-Normen stehen hier zwischen (End-) Zielen und konkreten Normen. Sie sind von Zielen abgeleitet und beinhalten diese Ziele als "Sinn".

Den Normen liegen Werte zugrunde, über die der Mensch zu reflektieren vermag. Aber auch der Begriff "Wert" wird nicht bei allen Autoren im gleichen Sinn gebraucht. Man könnte Normen,

6) W. Brezinka, Was sind Erziehungsziele? Zur logischen Analyse eines pädagogischen Grundbegriffes. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/72, 509.

7) vgl. Ernst M. Wallner, Soziologie. Einführung in die Grundbegriffe und Probleme. Heidelberg 1971^{2}, 87.

8) Wolfgang Klafki, Normen und Ziele in der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften 2. Frankfurt/M. 1970,16.

9) Hans Bokelmann, Art.: Pädagogische Normen. In: Walter Horney u.a., Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden. Band II, Sp. 498 f.

d. h. Verhaltensregeln, als den Weg bezeichnen, auf dem Ziele erreicht werden sollen. Ziele sind diejenigen Werte, die in der Erziehung verwirklicht, d. h. in die Persönlichkeitsstruktur aufgenommen und in Haltungen und Handlungen umgesetzt werden sollen. Werte werden nicht gesetzt, sie sind geistige Gegebenheiten, haben also Seinscharakter. Sie existieren auch, ohne daß sie von irgendeinem Menschen anerkannt werden. Hierbei kann es sich selbstverständlich nicht um die Existenz im Sinne der platonischen überirdischen Ideenwelt handeln. Aber sie sind gültig in sich und für den Menschen notwendig. Sicher gibt es auch materielle Werte, die für den biologischen Bereich des Menschen und daher auch der Tiere notwendig sind und so auch Werte darstellen wie z. B. Nahrung, Wohnung. Es gibt auch Dinge, die der Mensch für "nützlich" und damit "wertvoll" hält, die aber Unwerte darstellen und so dem Menschen letztlich schaden. Wenn hier von Werten die Rede ist, handelt es sich um geistiges Sein, das für den Menschen Forderung bedeutet: Er muß alles Wahre, Gute, Schöne anerkennen und in sich verwirklichen. Gerade deshalb haben sie für den Menschen eine Bedeutung. Es ist nicht gleichgültig, welche Wertrangordnung der einzelne anerkennt.

Damit stellt sich die Frage nach der Setzung und Begründung von Erziehungszielen. Grundsätzlich können Ziele für Menschen nur von Personen gesetzt werden. "Da nun die menschliche Person nicht Ursache ihrer selbst ist, sondern kontingent, vermag sie sich das Ziel ihres Seins nicht selbst zu setzen. Es ist durch ihre letzte Ursache, Gott, gesetzt und im Sein der menschlichen Person" 10). Diese Auffassung wird zwar heute vielfach nicht mehr anerkannt. Weil aber eine Wahrheit - hier verstanden im Sinn von adaquatio mentis et rei, wobei die Wirklichkeit unabhängig vom erkennenden Subjekt ist - auch dann Wahrheit bleibt, wenn sie nicht anerkannt wird, versuchen bestimmte philosophische und pädagogische Richtungen die Wahrheit zu relativieren und damit als solche aufzuheben. So behauptet z. B. Jürgen Habermas, Wahrheit komme im Diskurs zustande und verändere sich im Diskurs. Wahrheit sei die im Diskurs er-

10) H. Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, a. a. O., 21.

reichte Übereinstimmung. Dieser Haltung entspricht die heutige totale Wertunsicherheit. Die Folge ist der Ruf "nach der Emanzipation, der Befreiung von äußeren und inneren Unfreiheiten, wie nach einem Erlösungsmythos" 11). So wird Mündigkeit als Autonomie verstanden, nicht als Fähigkeit, sich verantwortlich entscheiden zu können. Mündigkeit aber setzt Kriterien voraus, nach denen Entscheidungen gefällt werden können. Diese geraten jedoch in den Verdacht von Ideologien. Und doch kann es keine Erziehung, keine Bildung geben "ohne je bestimmte Wertgesichtspunkte ... - am wenigsten von seiten der 'Neutralisten'" 12).

Marian Heitger sieht für die Erziehung "nicht ein System von Normen (begründend), sondern die gegenüber allen Gegebenheiten stellungnehmende Urteilskraft" 13). Es ist aber zu bedenken, daß die Urteilskraft, die zweifellos für den Menschen konstitutiv ist, durch Erziehung erst entwickelt werden muß 14) und zum andern, daß das Gewissen zwar letzte Instanz allen moralischen Handelns ist, aber nicht das Letztbegründende sein kann. Es muß etwas oder richtiger jemanden geben, der vor dem Gewissen - und damit vor der Vernunfteinsicht - existiert. Die Ziele und damit die Normen, die dem Menschen gesetzt werden, liegen außerhalb des urteilenden Menschen und sind letzt-

11) R. Schwarz, Bildungspolitik ohne Bildung? a. a. O., 46.

12) R. Schwarz, Humanismus und Humanitätsidee, a. a. O., 27. Daß es keine immer und überall geltenden Erziehungsziele und keine allgemein verbindlichen Normen gibt, liegt nicht darin, daß Wahrheit (im obengenannten Verständnis) sich ändert, sondern daß der Mensch, dessen Fähigkeit der Wahrheitsfindung begrenzt ist, sich entwickelt, also verändert und ihm dabei die Wahrheit in jeweils anderer Weise zugänglich ist; vgl. 1 Kor 13: "Jetzt erkenne ich stückweise...". Es liegt aber sicher auch darin, daß Wahrheit verpflichtet und daher als unangenehm oft abgelehnt wird.

13) Marian Heitger, Die Bedeutung des Normativen für den Begriff der pädagogischen Führung. In: Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, hrsg. von M. Heitger, Bochum 1966, 116.

14) Aus der vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Kulturanthropologie gibt es genügend Beispiele, wie verschiedene Gruppen oder Nationen aufgrund ihrer unterschiedlichen Erziehung urteilen; vgl. dazu Hans Zulliger, Umgang mit dem kindlichen Gewissen. Stuttgart ^{3} 1960, 13 f.

lich nur von dem her zu begründen, der Ursache und Ziel des Menschen ist. Die Setzung von Erziehungszielen "hat mit Vergewaltigung von Kindes- und Jugendseelen gar nichts zu tun, solange jene Zielsetzungen offen und bewußt genannt werden und der Freiheitsraum der eigenen Entscheidung immer wach und bewußt bleibt ..." 15).
Will man Erziehungsziele aus der Ethik ableiten, stellt sich die Frage nach der Begründung der Ethik.
Nach Norbert Huppertz und Engelbert Schinzler können Erziehungsziele auch "von unten" 16) gesetzt werden, z. B. von Eltern, Erziehern oder Trägerverantwortlichen eines Kindergartens. Bei den von den Autoren angeführten Zielen, z. B. "Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Zählen" 17) handelt es sich nicht um letzte Ziele des Menschen und damit der Erziehung, sondern um die Fragen, ob der Erwerb bestimmter Fertigkeiten in einem bestimmten Alter den Vorrang hat. Und selbst dieser Zielsetzung liegt ein bestimmtes Menschenbild zugrunde.

Ob die "anthropologische Wende" durch die Aufklärung, der Schritt von der Theonomie zur Autonomie, einen Fortschritt in der Menschheitsentwicklung bedeutet oder nur eine Phase, die sich in der Geschichte wiederholt, ist eine andere Frage. Solch eine anthropologische Wende stellte bereits der Sophismus dar mit seinem Grundsatz "Der Mensch ist das Maß aller Dinge", nicht nur im Erkenntnisakt. Den Drang, sich autonom zu setzen, hat der Mensch schon immer erfahren und in die Worte der Genesis gekleidet: "Ihr werdet sein wie Gott, wissend Gutes und Böses" (Gen. 3,5).

15) R. Schwarz, Bildungskrise und menschliche Existenz. In: Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein internationales Symposion zum Verständnis des heutigen Menschen. Hrsg. und mitverfaßt von R. Schwarz, Teil I, Bildung / Kultur / Existenz, Band 2, Berlin 1967, 364.

16) Norbert Huppertz / Engelbert Schinzler, Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozialpädagogische Berufe. München 1975, 59.

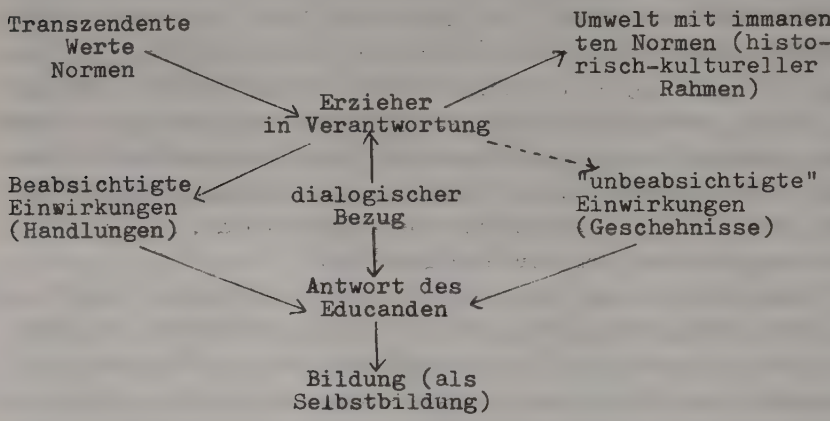
17) a. a. O.

b) Die Rolle der Verantwortung in der Erziehung

Aufgrund der bisherigen Überlegungen stellt sich die Frage nach der Verantwortung des Erziehers. "Erziehen heißt eigentlich Sich-in-pädagogischer-Verantwortung-Befinden" 18). Ver-antwort-ung kann es nur dort geben, wo jemand das Recht hat, von uns Antwort zu verlangen für das Wie und Warum unseres Handelns.
Dieses Recht hat zuerst der zu Erziehende, denn er ist es, dessen Persönlichkeit verändert werden soll. Der Educandus beantwortet das Tun des Erziehers, ohne schon einsehen zu können, daß diese Antwort für ihn richtig ist. Deshalb muß diese Antwort vom Erzieher verantwortet werden.
Ein Recht auf Antwort hat auch die Gesellschaft, durch die dem einzelnen Normen und diesen zugrunde liegenden Werte bereitgestellt werden. Erziehung ist immer auch Sache der Gesellschaft, und der Erzieher steht stellvertretend für sie. Wie weit Erziehung zur Erhaltung oder Veränderung der Gesellschaft beitragen soll, d. h. wieweit eine Gesellschaft überhaupt nur durch Veränderung erhalten werden kann, muß auch der Erzieher beurteilen. Aber er ist der Gesellschaft dafür verantwortlich. Schließlich hängt das Wohl der Gesellschaft vom einzelnen ab, aber auch das Wohl des einzelnen von der Gesellschaft.
Ein Recht, Antwort zu verlangen, hat aber auch Gott. In ihm sind alle Werte verankert. Gott fordert Rechenschaft über das Wohl des zu Erziehenden (vgl. Ezech 3,18) und über die Vermittlung der Werte (vgl. Mt 5,19). Wo diese Verantwortung abgelehnt wird, entbehrt pädagogische Verantwortung ihres letzten Grundes; "denn nur vor dem Anspruch einer personalen Transzendenz wird die Forderung sittlichen Tuns und Verhaltens hinreichend in der Verantwortung begründet" 19).
Damit ist die Verantwortung eine fundamentale Kategorie der Pädagogik und unabdingbare Voraussetzung der Erziehung. Es kann in ihr keinen verantwortungsfreien, gleichsam ethisch indifferenten Raum geben 20).

18) Panos Xochellis, Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München [4] 1973, 48.
19) R. Schwarz, Humanismus und Humanitätsidee ... a. a. O., 20.
20) vgl. P. Xochellis, Pädagogische Grundbegriffe, a. a. O., 49.

Verantwortung und Antwort vollzieht sich im pädagogischen Bezug. Da es aber keine einzige Erziehungsmaßnahme gibt, die nicht von der Situation her mit beeinflußt ist, "darf die erzieherische Verantwortung niemals auf intentionale Erziehung begrenzt bleiben" 21). Schließlich hat der Erzieher - der zwar selbst von der Umwelt mitgeformt ist - auch einen Einfluß auf sie und damit auf die funktionale Erziehung. Im Rahmen dieses Einflusses trägt er denn auch Verantwortung.
Froese glaubt, den Erziehungsbegriff auf "Dressur, Regierung, Regime" einschränken zu können 22). Wenn er mit "Dressur" Gewöhnungsakte wie Reinlichkeitserziehung meint, wäre sie (verantwortete) Maßnahme im "Vorfeld" der Erziehung, nicht aber Erziehung im eigentlichen Sinn 23).



21) Erich Geißler, Art. Erziehung. In: Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden, hrsg. von Walter Horney u. a., Bd. 1, Sp. 780.

22) L. Froese, Art. Erziehung. In: Neues Pädagogisches Lexikon, a. a. O., Sp. 306.

23) Dressur - von der man im allgemeinen nur beim Tier spricht - ist etwas wesentlich anderes als Erziehung. Erziehung ist darauf gerichtet, den Menschen mehr zum Menschen zu machen, Dressur aber macht das Tier nicht mehr zum Tier. Das "Einschleifen" guter Manieren verhilft dem Kind, sich mehr als Mensch verhalten zu können; das Erlernen des Pfötchengebens verhilft dem Hund aber nicht dazu, mehr Hund zu sein.

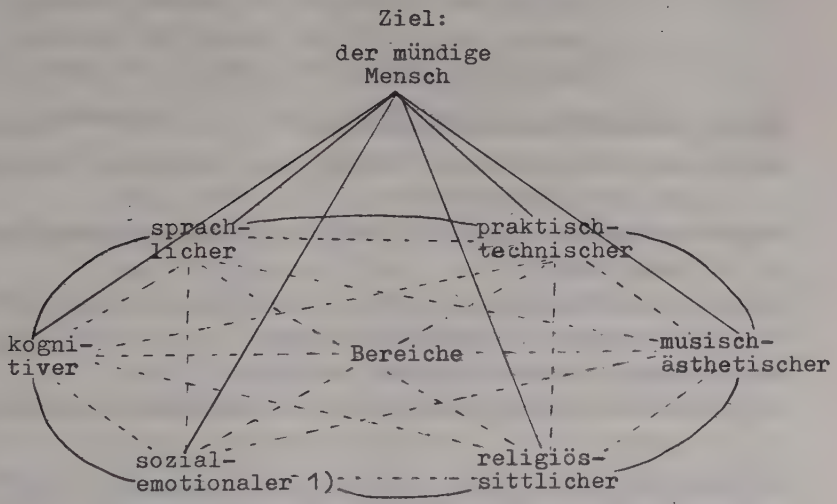
Erziehung ist somit die beabsichtigte, an Werten orientierte, verantwortete Einwirkung des Erziehers auf den Educanden im dialogischen Bezug - und über die gestaltete Umwelt - , um bei diesem als Antwort die Selbstbildung hervorzurufen.

I. Ziele und Inhalte der Sozialerziehung

Die Ziele und Inhalte der Sozialerziehung können nicht isoliert von der Gesamterziehung gesehen werden. Erziehung umfaßt immer den Menschen in seiner Ganzheit und zielt auf seine Mündigkeit. Es gibt zwar eine Förderung innerhalb einzelner Bereiche, aber sie hängen in sich zusammen.

1. Die Sozialerziehung innerhalb der Gesamterziehung

Der Zusammenhang der einzelnen Bereiche der Erziehung und Bildung läßt sich folgendermaßen darstellen:



1) Der sozial-emotionale Bereich läßt sich nicht trennen. Das Sozialverhalten ist immer emotional gefärbt. Wo ihm keine positiven Gefühle zugrunde liegen, ist es unerträglich. Andererseits sind Emotionen immer irgendwie auf den Mitmenschen bezogen.

Der mündige Mensch ist dann - kurz gesagt

im kognitiven Bereich derjenige, der logisch denken kann, d. h. zu sachlich richtigem Urteil fähig ist;
im sprachlichen Bereich der, der sich sachgerecht ausdrükken kann und zur Kommunikation fähig ist;
im praktisch-technischen Bereich der, der selbständig Aufgaben bewältigen kann und nicht übermäßig auf Rat und Hilfe anderer angewiesen ist;
im musisch-ästhetischen Bereich der Kreative, der nicht nur Ideen nachvollziehen kann;
im religiös-sittlichen Bereich derjenige, der weiß, was gut ist und auch die Kraft hat, es auszuführen, der nicht jeder Strömung unterliegt, nur weil sie modern ist, und nicht jede Neuerung ablehnt, nur weil sie neu ist;
im sozial-emotionalen Bereich der, der nicht darauf wartet, von anderen angenommen zu werden, sondern selbst andere annehmen kann, der bei aller Anpassung seine Selbständigkeit bewahrt.

Für die Bestimmung der Mündigkeit ist z. B. maßgebend,

welche religiös-sittliche Grundhaltung hinter der Konzeption der Erziehung steht;
welche sozial-emotionalen Erfahrungen der Erzieher selbst gemacht hat;
welche Möglichkeiten kognitiver, aber auch praktischer Fähigkeiten im Educanden stecken;
über welchen Sprachstil dieser verfügt;
welche musisch-ästhetischen Werte dem Erzieher vermittelt wurden.

Die Bereiche der Erziehung und Bildung lassen sich nur theoretisch trennen. Soziale Erziehung z. B. ist immer verbunden mit kognitiver und emotionaler, da Sozialkontakte erkannt, richtig eingeschätzt, willentlich gesteuert und affektiv bejaht werden müssen. Dasselbe gilt für jeden anderen Bereich, auch wenn z. B. im Kindergarten die soziale Erziehung, in der Schule die kognitive Förderung stärker betont wird.

Wie schwierig und wenig sinnvoll es ist, die einzelnen Bereiche voneinander getrennt fördern zu wollen, zeigt sich, wenn wir versuchen, die Inhalte den einzelnen Bereichen zuzuordnen, - z. B.:

Wahrnehmung als kognitive Fähigkeit muß auch im sozialen Bereich (soziale Wahrnehmung) gelernt werden. Wahrnehmung ist auch Teil der ästhetischen Erziehung.

Sprache dient dem begrifflichen Festhalten von Wahrnehmungen; sie ermöglicht das Denken, aber auch die Kommunikation, spielt eine Rolle in der religiösen Erziehung (Gebetserziehung).

Anpassung braucht es nicht nur im sozialen Bereich, sondern auch in der motorischen Erziehung (Rhythmik), im Religiösen (Liturgie), in der Sprache.

Kritikfähigkeit ist nicht nur Sache kognitiver Fähigkeiten, sondern auch der sozialen, ästhetischen, weltanschaulich-religiösen.

Steuerung braucht es in der Aufmerksamkeit (Wahrnehmung), im sozialen Umgang, in der Motorik.

Werken ist nicht nur Sache der musischen Erziehung, sondern auch der kognitiven (Planung), der sozialen (etwas für andere machen können).

Freude am Entdecken braucht es nicht nur bei der Wahrnehmung (Neugierverhalten), sondern auch beim Erlernen der Sprache, beim sozialen Umgang.

Sexualerziehung ist nicht in erster Linie Sache des Verstehens biologischer Vorgänge, sondern des Sozialen, Emotionalen und vor allem des Personalen (Erziehung zur Liebesfähigkeit).

Ordnung, Disziplin braucht es nicht nur im sozialen Umgang, sondern auch in der Leibeserziehung, Sprache, Urteilsbildung.

(Diese Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit).

Es stellt sich somit die Frage, ob es berechtigt ist, von einer Sozialerziehung gesondert zu sprechen.

Der Mensch ist immer in Sozialbezüge eingebettet. Jede Förderung, Erziehung, Schulung oder wie immer man die Hilfen bezeichnen will, die dem Heranwachsenden zum Zwecke seiner Bildung geboten werden, geschehen im sozialen Feld. Der pädagogische Bezug ist eine soziale Beziehung.

Die Bedeutung der Sozialerziehung liegt aber auch darin, daß die Gesellschaft immer mehr Einfluß auf den Menschen gewinnt.Die sozio-kulturellen Normen sind immer Normen des Sozialverhaltens. Die sozialen Gebilde, in die der einzelne eingebettet (oder auch "verstrickt") ist, werden immer zahlreicher und undurchschaubarer und damit anonym. "Der fernste Mensch ist uns heute so nahegerückt wie unser Nachbar - aber vielleicht hat gerade das bewirkt, daß uns der 'Nächste', der Nachbar, so ferngerückt ist wie der Bewohner eines anderen Kontinents - und daß wir darum einsamer sind, als wir es jemals waren" 2). Damit der Mensch aber auch in dieser anonym gewordenen Welt er selbst werden, in ihr leben kann - und das kann er als Sozialwesen nur, wenn er fähig ist, Gemeinschaft zu schaffen - , damit er diese Welt menschlicher gestalten kann, darum ist Sozialerziehung notwendig.

2. Ziele der Sozialerziehung

Das Ziel der Sozialerziehung ist das der Gesamterziehung, der mündige, verantwortungsbewußte Mensch. Dieses Ziel nimmt in der Sozialerziehung seine besonderen Aspekte an: Der sozial mündige Mensch ist

- der Mensch, der verantwortlich in und mit der Gesellschaft lebt;
- der Mensch, der die Sinnorientierung seines Lebens gefunden hat, d. h. der weiß, wozu er lebt, der sich somit anpassen kann, aber nicht absolut anpassen muß, weil er auch die Gesellschaft nicht absolut setzt;

2) Ernst Bornemann / Gerhard Ziebharth, Die Mentalität des Gegenwartsmenschen. In: Ernst Bornemann / Gustav v. Mann-Tiechler, Sozialerziehung Band I Grundlagen der Sozialerziehung. Freiburg i. B. 1963, 180.

- der Mensch, der nicht darauf wartet, daß andere ihn annehmen, der vielmehr andere annehmen kann - und dadurch auch selbst angenommen wird; der Mensch, der bereit ist zum Dienst, zur Selbsthingabe an den anderen und die Gemeinschaft.

Es müssen im Kind Fähigkeiten geschaffen werden, die ihm auch in späteren Sozialgebilden ermöglichen, sich einzugliedern und sich zu behaupten, sich der Gesellschaft anzupassen und gleichzeitig diese Gesellschaft zu verändern in Richtung auf eine menschlichere Welt. "Die Pädagogik muß die Öffentlichkeit mitbestimmen, weil diese Öffentlichkeit zunehmend das Medium wird, in dem sich Bildung und Erziehung zu bewähren haben und auswirken" 3).

Die Ziele der Sozialerziehung beziehen sich auf die Person des Educanden, nicht auf die Gesellschaft, auch wenn Gesellschaftskritik mit einbezogen werden muß, wenn die Frage zu stellen ist, wie eine Gesellschaft aussehen muß, damit ihre Werte und Normen für die Erziehung gültig sein können.
Es muß aber auch gefragt werden, wie die Erziehung aussehen muß, d. h. welche Dispositionen im Educanden geschaffen werden müssen, damit eine Gesellschaft, die wünschenswert erscheint, von der heranwachsenden Generation auch bejaht, erstrebt und damit politisch überhaupt verwirklicht werden kann.
Ziel der Sozialerziehung ist somit soziales Verhalten, d. h. die Fähigkeit, Anpassung und Selbstbestimmung so miteinander zu verbinden, daß der Heranwachsende sich selbst behaupten und dadurch beitragen kann zum Aufbau der Gesellschaft. Selbständigkeit und Eingliederung sind nicht zu trennen. Nur wer sich eingliedern kann, kann als Glied der Gesellschaft selbständig sein und braucht nicht Angst zu haben, dabei aus der Gesellschaft herauszufallen; nur wer selbständig ist, kann sich eingliedern und nicht nur unterordnen.

3) Hans Bokelmann, Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung - Würzburg 1965, 28.

3. Inhalte der Sozialerziehung

Wenn es in der Sozialerziehung um Anpassung und Selbständigkeit geht, dann ergibt sich die Frage, wodurch die Anpassung und die Selbständigkeit ermöglicht wird, d. h. welche Eigenschaften der Educandus entwickeln muß.

"Sozialerziehung wurde bisher primär verstanden als die Einübung sozialer Tugenden, die für unmittelbare personale Bezüge in Kleingruppen angemessen sind: Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Kooperation, Zurückstellen individueller 'Bedürfnisse', Einordnung in Normen und Regeln bis hin zu 'genormten' Verhaltensweisen wie Tischsitten" 4). Die früher geforderten Tugenden "Demut, Gehorsam, Bescheidenheit, Dienstbereitschaft" 5) haben heute kein Ansehen mehr. Stattdessen fordert man Einsatzbereitschaft, Fairness, Kameradschaft, Verläßlichkeit, Entscheidungsbereitschaft. Diese Eigenschaften werden im öffentlichen Leben gebraucht. Aber der Mensch hat auch die Beziehung zum Du in der Gemeinschaft nötig. Und hier geht es nicht um Korrektheit, um Selbstbehauptung und Anpassung, hier geht es um Hingabe - auch heute noch. Der Mensch kann nicht existieren, wenn er nur taktvoll ist, d. h. "wenn er adäquat Abstand hält" 6). Ebenso wenig kann er existieren, wenn er nur auf sich bedacht ist, denn dann würde er an seinem Leben vorbeileben. Jede Gemeinschaft fordert von ihren Mitgliedern den Einsatz ihrer Kräfte. "Je bewußter in diesem Sinn der Gemeinschaft geopfert wird, desto beglückender wird diese für die Glieder der Gemeinschaft. Wenn dagegen jemand eine Gemeinschaft lediglich danach beurteilt, was er von ihr ha-

4) Almuth Köbberling / Heidi Müller-Guntrum, Leben in sozialen Bezügen. In: Helmut Belser u. a., Curriculum-Materialien für die Vorschule. Vorschläge zu einem Arbeitsplan für das erste Jahr der Eingangsstufe.Weinheim, Basel 1973 [2], 49;
- Man müßte sich fragen, ob die angeführten Eigenschaften heute tatsächlich nicht mehr erforderlich sind und das Zusammenleben ohne sie erträglich ist, auch wenn sie allein nicht genügen.

5) E. Bornemann / G. Ziebhardt, Die Mentalität des Gegenwartsmenschen, a. a. O., 184.

6) a. a. O., 187.

ben und empfangen kann, ohne selbst bereit zu sein, in diese von seinem Eigenen hineinzugeben, dann wird er ein totes Glied der Gemeinschaft sein, unfähig, Wesen und Leben der Gemeinschaft in sich aufzunehmen" 7). Weiter braucht es Gerechtigkeit, Vertrauen, Wahrhaftigkeit, Liebe 8).

Da der junge Mensch für das Leben in kleinen Gemeinschaften wie auch in der Gesamtgesellschaft erzogen werden muß, braucht er soziale Grundfähigkeiten, die ihm beides ermöglichen:

- "Selbstsicherheit, denn Sozialverhalten kann nicht aufgebaut werden auf dem Fundament einer unsicheren Persönlichkeit" 9).
- Integrationsfähigkeit. Hier geht es nicht einfach um Anpassung, noch weniger um Unterordnung, sondern um aktive Teilhabe an der Gemeinschaft. Um sich integrieren zu können, braucht es
- Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit. Dazu muß Rollenverhalten erlernt werden. Aber soziales Verhalten darf nicht in erster Linie als Rollenverhalten verstanden werden, denn Rollen sind auswechselbar. Partner in der Sozialbeziehung sind einmalig.
- Kritikfähigkeit. Kritik von "krinein" bedeutet "unterscheiden". Es ist ein kognitiver Vorgang, der emotional beeinflußt und gehindert werden kann (z. B. Vorurteil). Kritik heißt ebensowenig alles annehmen, was gesagt wird, wie es heißt, alles abzulehnen. Kritikfähigkeit heißt entscheiden können, wo Anpassung nötig und wo Selbstbestimmung möglich ist.
  Zu Kritikfähigkeit gehört: "Selbstverständlichkeiten hinterfragen, Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit er-

7) Gustav v. Mann-Tiechler, Theologische Grundlagen in katholischer Sicht - Sozialpädagogische Forderungen. In: E. Bornemann / G. v. Mann-Tiechler, Handbuch der Sozialerziehung, a. a. O., 88.

8) vgl. E. Bornemann, Die Sozialnatur des Menschen. In: a. a. O., 65 - 74, 69 - 73.

9) L. B. Murphy, Social behavior and child personality. New York 1937, zit. nach Gisela Hundertmarck, Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart 1975, 92.

kennen und verfolgen, Legitimität von Normen prüfen ... Bereitschaft und Fähigkeit, Vor- und Nachteile abzuwägen, vorgefaßte Meinungen zu revidieren, ... Alternativen produzieren und sich vorstellen können, sie zu denken wagen" 10).

- Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz. Da sowohl im Leben der Gemeinschaften als auch in der Gesellschaft die erstrebte Selbstbestimmung zugunsten einer geforderten Anpassung oftmals zurückgestellt werden muß, entstehen beim einzelnen immer wieder Konflikte. Bedenklich wird dies erst, wenn das Individuum nicht die Möglichkeit hat, seine Gesellschaft zu gestalten, "in kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen neue Möglichkeiten sozialen Verhaltens zu entwickeln" 11).
Da Frustrationen im Leben nicht zu verhindern sind, braucht es Entwicklung einer gewissen Frustrationstoleranz, die "soziale Erwartungen und eigene Bedürfnisse in ein tolerierbares Verhältnis" 12) bringen. Lothar Krappmann rechnet dazu:

"- soziale Sensibilität, um die Ansprüche anderer wahrzunehmen und im eigenen Verhalten zu berücksichtigen,
- Reflektiertheit in der Befolgung von Regeln, um sich mit anderen auf ein situationsangemessenes Verständnis einigen zu können,
- Toleranz für unvollständige Bedürfnisbefriedigung, die ermöglicht, sich an Kooperation trotz teilweiser Divergenzen zu beteiligen,
- Kommunikationsfähigkeit, um Verständigung über individuelle Besonderheiten herbeizuführen" 13).

10) A. Köbberling / H. Müller-Guntrum, Leben in sozialen Bezügen, a. a. O., 52.

11) Heinz Abels, Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulorganisation. Düsseldorf 1972, 30.

12) Lothar Krappmann, Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich, Band 1, Texte. Hrsg. von Jürgen Zimmer, München 1973, 85.

13) a. a. O.

Zur Konfliktverarbeitung braucht es: Konfliktbewußtsein, Ambiguitätstoleranz, Kompromißfähigkeit, Durchsetzungswille und -fähigkeit, Artikulationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit 14).

- Darüber hinaus bedarf es der Fähigkeit, für andere etwas tun zu können, ohne Belohnung zu erwarten, der Fähigkeit, ohne auf eigenen Gewinn rechnen zu können, sich für die als richtig erkannte Sache einzusetzen, die "Bereitschaft zum Dienst, zur Selbsthingabe, wenn diese Termini noch erlaubt sind" 15).

Nun können aber diese Inhalte nicht im wertfreien Raum stehen. Sie sind an letzte Erziehungsziele und damit weltanschaulich gebunden:

- Kommunikationsfähigkeit z. B. dient in der sozialistischen Erziehung der Eingliederung ins Kollektiv, in der individualistischen vor allem der Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse.
- Kritikfähigkeit kann nicht gesehen werden ohne Bezug auf das, was kritisiert werden soll, und das ist weltanschaulich bedingt. In jeder Weltanschauung gibt es Dinge, die heilig sind und nicht infrage gestellt werden dürfen.
- Konfliktfähigkeit: Für die sozialistische Weltanschauung ist das Aufgehen im Kollektiv nicht mit Konflikten verbunden, da das Individuum seine Erfüllung nur im Kollektiv findet, während der Liberalismus jede Beeinträchtigung der Individualität als Konflikt sieht, der zu lösen, bzw. zu ertragen gelernt werden muß.

Diese Fähigkeiten erwerben sich Kinder im Spiel und geselligen Beisammensein, Jugendliche vor allem in Gesprächen, in Gruppendiskussionen.

14) vgl. A. Köbberling / H. Müller-Guntrum, Leben in sozialen Bezügen, a. a. O., 53.

15) R. Schwarz, Bildungspolitik ohne Bildung? a. a. O., 1973, 30.
Eine detaillierte Angabe von Inhalten der Sozialerziehung bringt Hans Hielscher, Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg 1965², 25 ff. Das im gesamten Werk vertretene Erziehungsziel ist die Emanzipation im Verständnis von Klaus Mollenhauer.

Dies sollen nur Andeutungen sein, die zeigen, daß die verschiedenen Dispositionen, aber auch die soziale Integration im Ganzen in sehr verschiedener, ja gegensätzlicher Sicht aufgefaßt werden können. Dabei muß man sich darüber klar sein, daß Weltanschauungen wissenschaftlich zwar nicht begründet, aber auch nicht widerlegt werden können.

Für die Erziehung stellt sich dabei das Problem: Kinder können sich noch nicht für eine Weltanschauung entscheiden. Aber die Grundlagen dafür werden im Kindesalter gelegt. Darf der Erzieher Weichen stellen? Er würde die Entscheidung für das Kind treffen. Kann er dies überhaupt vermeiden?
Hier wird wieder deutlich, was der Erziehung wesentlich ist und sie von allen anderen Einflußnahmen auf Heranwachsende unterscheidet: die pädagogische Verantwortung, die letztlich niemand dem einzelnen Erzieher abnehmen kann.

II. Sozialerziehung in Abhebung von Sozialisation und sozialem Lernen

Während die Begriffe Erziehung und Bildung, wie wir sie in unserem Sprachgebrauch verwenden, auf das Mittelalter zurückgehen, tauchten in der neuesten Zeit zwei Begriffe auf, die die ersten immer mehr zu verdrängen scheinen. Durch die Neubegründung der pädagogischen und psychologischen Forschung auf empirischer Grundlage durch Thorndike (+ 1949) beschäftigt sich die auf ihn zurückgehende Lernpsychologie mit Einwirkungen, auch auf Heranwachsende, die ebenso wie die Erziehung ein erwünschtes Verhalten hervorbringen sollen. Wenig später wurde durch Parsons (1955) der Begriff der Sozialisation geprägt, der im deutschen Sprachraum vor allem durch Gerhard Wurzbacher (1963) und Dieter Claessens (1967) bekannt wurde. Da immer mehr Pädagogen nicht nur die Ergebnisse der Lern- und Sozialisationsforschung in die Pädagogik einbauen, sondern diese Begriffe an die Stelle von Erziehung und Bildung zu setzen versuchen, scheint es erforderlich zu fragen, ob sie die Erziehung - hier die Sozialerziehung - ersetzen können. Es geht also um die Frage nach der Notwendigkeit der Sozialerziehung.

1. Sozialisation = Sozialerziehung?

Im Fischer Lexikon Pädagogik, Ausgabe 1973, steht (S. 73) unter "Erziehung", man verstehe darunter "... das Ganze der möglichen Hilfen an der Menschwerdung (Enkulturation, Sozialisation, Personalisation) der Jugend ...", während in der Ausgabe von 1966 (S. 74) das in Klammern aufgeführte noch nicht erscheint. Der Grund, warum heute Erziehung weitgehend als Sozialisation verstanden wird, dürfte einmal die allgemeine Unsicherheit über die Ziele des Menschen und damit die Erziehungsziele sein, dann aber auch die Behauptung, daß der traditionelle Erziehungsbegriff autoritäre Strukturen einschließt, während Sozialisation "die kontinuierliche sozio-kulturelle Anpassung und damit zugleich Selbstwerdung eines Individuums beschreiben" würde 1). Es wäre also zu prüfen, ob Sozialisation tatsächlich weniger autoritär verläuft, ob der Heranwachsende sich dadurch selbständiger an die Normen der Gesellschaft anpaßt. Denn schließlich gibt es auch "gesteuerte Erzeugung von konformistischen Zwangsvorstellungen und Zwangshandlungen", die mit Erziehung gewiß nichts zu tun haben, aber durchaus in den Bereich der Sozialisation fallen 2).

Als weiterer Grund kommt dazu die wachsende Tendenz zu interdisziplinärer Zusammenarbeit, da man erkennt, daß keine Wissenschaft sich in sich selbst abschließen kann, wenn ihre Aussagen die Wirklichkeit treffen sollen. Man versucht daher vielfach, sowohl die Beiträge der Pädagogik als auch die der Entwicklungs- und Sozialpsychologie wie der Soziologie unter

1) Elke Calliess, Sozialisation und Erziehung. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. Hrsg. im Auftrag des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik von Josef Speck, Heft 7, Münster 1968, 24. -

Erziehung scheint für manche Autoren suspekt zu werden. Das mag auch mit der Problematik mancher Erziehungsmittel zusammenhängen, vielleicht aber mehr noch mit der Forderung nach Autonomie des Heranwachsenden, die ein Eingreifen des Erziehers nicht duldet, Einwirkungen der Gesellschaft aber ohne weiteres akzeptiert.

2. vgl. R. Schwarz, Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute. Aus politik und zeitgeschichte, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 21. 12. 1968, 22.

den Begriff der Sozialisation zu subsummieren.
Es stellt sich also die Frage, inwieweit "Sozialisation" "Erziehung" ersetzen kann, bzw. inwieweit die Sicht der Sozialisation für die Erziehung und gerade für die Sozialerziehung notwendig ist.

a) Der Begriff "Sozialisation"

Ganz allgemein können als Sozialisationsprozesse "die Vorgänge verstanden werden, die den Menschen zum Mitglied einer sozialen Gruppe ... werden lassen und die ihn in den gesellschaftlich-kulturellen Lebenszusammenhang seiner Zeit einführen" 3).

Die wesentlichen Merkmale dieses Prozesses sind
"1. in formaler Hinsicht die Reduzierung des Spielraumes möglicher Verhaltensweisen eines Menschen, welche
2. inhaltlich bestimmt ist durch die Übernahme kulturspezifischer Normen und Werte, die
3. im Verlauf eines Lernprozesses eingeübt und
4. durch soziale Interaktion übermittelt werden" 4).

Ziel der Sozialisation ist die soziokulturelle Persönlichkeit, die die Werte und Normen der Gesellschaft akzeptiert und internalisiert hat und damit am soziokulturellen Geschehen ihrer Umwelt aktiv teilnimmt, also selbst zum Träger soziokultureller Rollen wird.

Der Begriff "Sozialisation" wurde zuerst von Emile Durkheim gebraucht "und als 'Einwirkung der erwachsenen Generation auf diejenigen, die noch nicht reif sind für das Leben in der Gesellschaft' umschrieben" 5). In einer Ausformung dieses Begriffs wird unterschieden zwischen Sozialisation und Enkulturation und bei manchen Autoren auch noch Personalisation. Diese Begriffe werden aber nicht gleichbedeutend gebraucht:

3) Eberhard Groß, Einführung in die Bildungssoziologie, Band 1, Institution - Organisation - Familie - Vorschulerziehung. Bad Heilbrunn/Obb. 1975, 14.

4) E. Calliess, Sozialisation und Erziehung, a. a. O., 26.

5) E. Durkheim, zit. nach E. Calliess, Sozialisation und Erziehung, a. a. O., 26.

Ernst M. Wallner versteht Sozialisation und Enkulturation als "zwei Aspekte ein und desselben Vorgangs" 6), nämlich des Anpassungsprozesses des einzelnen an die Gesellschaft; und Personalisation als Reifung des Menschen zur soziokulturellen Persönlichkeit 7).

Dieter Claessens versteht Sozialisation als Oberbegriff für Soziabilisierung, Enkulturation und sekundäre soziale Fixierung, wobei die Soziabilisierung dem Kind durch emotionale Fundierung, Vermittlung von Weltvertrauen und allgemeinem Weltverständnis und durch die primäre Positions- und Statuszuweisung die Menschwerdung ermöglicht, die Enkulturation diese aber sofort einschränkt durch die Vermittlung von Normen, so daß dem einzelnen nur bestimmte Verhaltensmuster zur Verfügung stehen. In der Übernahme sozialer Rollen bildet sich ein "soziales Über-Ich" 8).

Gerhard Wurzbacher unterscheidet Sozialisation und Enkulturation als Eigenprozeß, wobei er Sozialisation mit "Vergesellschaftung" gleichsetzt und sie versteht als den Vorgang der Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen der Gesellschaft, die einen "unvermeidlichen Zwang ausübt". Die Aneignung und Verwirklichung der kulturellen Maßstäbe durch die Person ist nach Wurzbacher der Prozeß der Enkulturation. Personalisation ist dann die "Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen ... als sinngebende koordinierende und verantwortliche gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren der Gesellschaft und Kultur ..." 9).

6) Ernst M. Wallner, Soziologie. Einführung in die Grundbegriffe. Heidelberg 1971, 70.

7) vgl. a. a. O., 72.

8) vgl. Dieter Claessens, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Soziologische Abhandlungen, Heft 4, Berlin 1972, 82.

9) Gerhard Wurzbacher / Hilde Kipp: Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland. In: Gerhard Wurzbacher (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968, 1-62, 14.

Helmut Fend versteht die Sozialisierung als Teilprozeß der Enkulturation und unterscheidet in diesem Sozialmachung als Beeinflussung im Sinn von "child-rearing" oder "child-training" 10) und Sozialwerdung als "Aufbau der Persönlichkeit aufgrund soziokultureller Beeinflussung" 11). In einer weiteren Unterscheidung setzt Fend an die Stelle von Sozialwerdung den Ausdruck "Enkulturation" als Erlernen der Kultur und Übernahme der Normen und Werte, und an die Stelle von Sozialmachung als interpersonales Geschehen "Erziehung" 12).

Auch wenn sich, wie deutlich wurde, die verschiedenen Autoren über die Abgrenzung der einzelnen Begriffe innerhalb der Sozialisation nicht einig sind, so geht es doch dabei immer um

- Anpassung des einzelnen an die Gesellschaft, und zwar nicht nur um eine äußere, sondern auch um
- Hineinnahme der Normen, Maßstäbe, Werte der Gesellschaft in das Individuum,
- das sich von dieser Gesellschaft her definiert.

Träger der Sozialisation ist die Gesellschaft. Ihr Funktionieren ist das Ziel. Wie das im einzelnen aussieht, zeigen die verschiedenen

b) Sozialisationstheorien

- Das rollentheoretische Modell

Die Rollentheorie hat weitgehend das Verständnis von Sozialisation geprägt. Danach erlernt der Mensch durch Sozialisation seine soziale Rolle spielen, wird in vorgegebenen Rollensystemen zur Interaktion fähig und erwirbt so seine soziale Identität. Er lernt in der Interaktion mit Rollenträgern seine eigene Rolle spielen und erkennt, daß jeder Rolle eine andere, sie ergänzende oder ihr gegenüber-

10) Helmut Fend, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim-Basel 71974, 33.

11) a. a. O., 35

12) vgl. a. a. O., 39, 44, 49.

stehende entspricht.

Sozialisation wird in der Rollentheorie, die vor allem durch die strukturell-funktionale Theorie vertreten wird, als Anpassung an die Gesellschaft gesehen. "Der Individualität wird die Hülse fremdbestimmten Zwangs übergeschoben" 13). Sozialisation wird damit Rollentraining und gilt als gelungen, "wenn Rollennormen und die Bedürfnisdispositionen des Individuums hochgradig übereinstimmen. Optimal für Rollenhandeln wäre folglich, daß es keine Antriebspotentiale im Individuum gibt, die nicht durch die Internalisierung von gesellschaftlichen Werten in die den Rollennormen entsprechenden Bedürfnisstrukturen eingegliedert wurden" 14). Nach Parsons erfüllt das Individuum die Rollenvorschriften nicht allein aufgrund äußerer Erwartungen und Sanktionen, sondern aufgrund von Normen, die im Individuum selbst liegen 15). Es gibt nichts von sich weg, sondern nimmt die Normen der Gesellschaft in sich auf. Verinnerlichte Normen erlauben ein Ausbrechen noch weniger als äußere Sanktionen. "Der Konformismus wird zur Lebensnorm und Lebensform erhoben" 16).

- Das erweiterte Rollenkonzept von Habermas

Da Rollen Verhaltensweisen nie exakt definieren, muß das Individuum in eigener Leistung seine Bedürfnisse und die Erwartungen seiner Interaktionspartner interpretieren. Das kann es aufgrund seiner Ich-Identität im "autonomen Rollenspiel". Hier hat es die Möglichkeit der Distanzierung zu

13) Heinz Abels, Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulorganisation. Düsseldorf 1972, 27.

14) Albert Biesinger, Plädoyer für ein interaktionistisches Sozialisationsmodell als Grundlage für ethische Erziehung. In: Katechetische Blätter - Kirchliche Jugendarbeit. Zeitschrift für Religionspädagogik und Jugendarbeit 8/76, 513-522, 515.

15) vgl. Volker Rittner, Rollentheorie. In: Kamper Dietmar (Hrsg.), Sozialisationstheorie, Freiburg i. Br. 1974, 109-121, 119.

16) R. Schwarz, Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt. Heft B 52-53/64. Aus Politik und Zeitgeschehen, 9.

gesellschaftlichen Rollen, nicht aber zu deren Eliminierung. Die Ich-Identität bildet dabei die Balance zwischen der Autonomie des Individuums und den gesellschaftlichen Erwartungen 17). Dieses soll nicht nur Anpassung lernen, sondern auch Rollendistanz; es soll sein Rollenverhalten reflektieren', um sich von Unterdrückung in etwa freimachen zu können. Da aber "im Sozialisationsprozeß des einzelnen und der Gattung ... der ständige Konflikt zwischen Antriebsüberschuß und Realitätszwang durch Institutionen zu lösen versucht" 18) wird, kann zunehmende Autonomisierung nur erfolgen, wenn sich das Individuum von diesen Institutionen befreit, wenn es "gegenüber diesen Normensystemen eine gewisse Distanz erlangt ..." 19).

- Das psychoanalytische Modell

Während sich die Psychoanalyse mit der Leidenserfahrung des Individuums beschäftigt, geht es der Sozialisation um die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft. Das psychoanalytische Sozialisations-Modell sucht beide Ansätze miteinander zu verbinden.

17) vgl. Jürgen Habermas, Kultur und Kritik. Frankfurt 1974, 136.

18) Rudolf Lassahn, Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974, 136.

19) J. Habermas, a. a. O., 228. -

Während im rollentheoretischen Modell das Individuum so sehr seine Rollen akzeptieren soll, daß es keine mit diesen unvereinbaren Bedürfnisse mehr kennt, geht es bei Habermas nicht eigentlich um eine Erweiterung dieses Konzepts, sondern um eine Ablösung davon, um die Autonomie des Individuums. Gesellschaft erscheint hier nicht als etwas, was der einzelne zu seiner Ergänzung braucht, sondern was ihm als Gattungswesen in Form von Institutionen aufgezwungen wird. Daher hat sich das Individuum zwar in etwa an die Gesellschaft anzupassen, aber sich gleichzeitig von deren (institutionellen) Zwängen zu befreien, um es selbst sein zu können. Es geht um eine Reflexion im wörtlichen Sinn, um eine Zurückbeugung des Individuums auf sich, nicht um eine Ausrichtung auf die Gesellschaft, die als "unübersichtlich gewordene Verflochtenheit" (Lassahn, a. a. O., 123) verstanden wird, auch wenn "der Sozialisationsprozeß des einzelnen ... an Sozialisations- und Bildungsprozesse der Gattung gebunden" (Lassahn, 139) ist.

Sozialisation wird dabei verstanden als Vorgang der Anpassung an das Realitätsprinzip, ob dieser nun negativ gesehen wird als Zwang zu Integration und Unterdrückung des nicht-integrierten Restes (Freud) oder positiv als gesellschaftlicher Prozeß, als Herausbildung einer Ich-Identität (Revisionisten).

Die Triebe des Ich sind auf Regression, auf Wiederherstellung von früheren Zuständen gerichtet. Wenn es also in der Gesellschaft Fortschritte gibt, Kultur, dann infolge äußerer Einflüsse, die das Individuum als störend empfindet. "Psychische Entwicklung, Herausbildung von Individualität ist geradezu definiert durch die Fähigkeit zu versagen, sublimieren und verdrängen" 20).

Ein zentraler Begriff der Freud'schen Theorie ist der "Ödipus-Konflikt", den das Kind durch Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil zu überwinden sucht. Wie "gesund" dieser Prozeß vor sich geht, hängt nicht nur von der jeweiligen Kultur ab, sondern auch von den Sozialisationserfahrungen der Eltern.

So bietet das psychoanalytische Modell eine Erklärung für geglückte und mißglückte Sozialisation: Notwendigkeit der Triebversagung und Gefahren durch ein Zuviel und Zuwenig.

Erikson meint, wo die Gesellschaft den Trieb akzeptiert, braucht das Ich die Vermittlung zwischen dem Trieb und der Gesellschaft nicht zu leisten. Sozialisation tritt daher zurück vor einem Prozeß punktueller Bedürfnisbefriedigung, die aber doch unmerklich von der Gesellschaft geregelt ist. Das Individuum glaubt sich mit der Gesellschaft in Gleichklang und versucht so nicht, Änderungen herbeizuführen.

Richter verbindet die Psychoanalyse mit der Rollentheorie und beschreibt vor allem mißglückte Sozialisation dadurch,

20) Karl Heinz Otte, Psychoanalyse. In: Sozialisationstheorie. Hrsg. von Dietmar Kamper. Freiburg i. Br. 1974, 85 - 97, 96.

daß Eltern die Kinder in eine Rolle zwingen 21).

c) Sozialisation als Übernahme von Werten und Normen

In der Sozialisation geht es um Eingliederung in die Gesellschaft und damit um Übernahme von Werten und Normen dieser Gesellschaft. Nach Claessens sind Werte "kulturspezifische Maßstäbe, an denen sich Menschengruppen orientieren" 22). Sie beruhen auf einer Weltanschauung, einem bestimmten Menschenbild. Ihre Richtigkeit bzw. Falschheit ist wissenschaftlich nicht zu beweisen.

Normen sind konkrete Anleitungen für Verhalten. Sie müssen sich durch Werte legitimieren. "In Normen wird die Gültigkeit von Werten konkretisiert" 23).

Teilweise werden die Begriffe Werte und Normen nicht unterschieden. Wallner z. B. versteht unter Normen Werte oder allgemeine Leitbilder und bezeichnet konkrete Normen als Verhaltensmuster 24). Francis subsumiert unter dem Begriff Norm Verhaltensmuster und Werte 25).

Normen der Gesellschaft sind immer soziale Normen. Der Druck, den sie auf das Individuum ausüben, hängt von dessen moralischer Orientierung ab und von der "Ebene", auf der die Werte liegen.

- Typen moralischer Orientierung

M. L. Hoffman unterscheidet

"1) die externalisierte Orientierung
2) die konventionalistisch-rigide Orientierung
3) die humanistisch-flexible Orientierung" 26).

21) vgl. Horst-Eberhard Richter, Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. 6 Reinbek bei Hamburg 1972, 81.

22) Dieter Claessens, Familie und Wertsystem. 3 Berlin 1972, 32.

23) Walter Hammel, Aspekte sittlicher Erziehung. Bad Heilbrunn 1976, 8.

24) vgl. Ernst M. Wallner, Soziologie. Einführung in die Grundbegriffe und Probleme. 2 Heidelberg 1971, 88.

25) vgl. a. a. O.

26) M. L. Hoffman, Moral Development, New York 1970, zit.

Bei der externalisierten Orientierung sind die Art und das Maß der zu erwartenden Sanktionen maßgebend für die Befolgung oder Nichtbefolgung von Normen, während bei der konventionalistisch-rigiden Orientierung die Normen internalisiert sind und als moralische Gebote verstanden werden, so daß bei deren Übertretung Schuldgefühle entstehen. Bei der humanistisch-flexiblen Orientierung sind "Schuldgefühle ... nicht auf die unmoralische Intention selbst, sondern vielmehr auf die Wahrnehmung eventueller negativer Konsequenzen für andere Personen bezogen" 27).
Es dürfte aber kaum auf die externalisierte bzw. internalisierte Orientierung allein ankommen, sondern auch auf den Inhalt, d. h. die konkreten Normen. Es gibt Normen, die durchaus eine "humanistisch-flexible Orientierung" rechtfertigen und auch von konventionalistisch Erzogenen nicht absolut gesetzt werden. Auch ein rigide erzogener Mensch wird sich unter bestimmten Umständen an den zu erwartenden Sanktionen orientieren. Es gibt aber auch Normen, die - ohne daß ihre Übertretung anderen schadet - Schuldgefühle berechtigen. Es gibt Verfehlungen des Menschen, die nur in Gedanken bestehen (vgl. Mt 5, 28). Allerdings gibt es dafür in Sozialisationstheorien keine Erklärung, es sei denn als "konventionalistisch-rigide" Begründung.

- Internalisierung von Normen

Nach dem Verständnis der Tiefenpsychologie wird durch die Übernahme kultureller Normen das Über-Ich als Kontrollinstanz für das Handeln aufgebaut. Es konstituiert sich mit der Identifikation des Kindes mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil als Überwindung des Ödipus-Konflikts 28). "Die Forderungen des 'Über-Ich' entstehen im Menschen dadurch, daß das Kind die moralischen Ansprüche seiner Um-

nach Albert Biesinger, Plädoyer für ein interaktionistisches Sozialisationsmodell als Grundlage für ethische Erziehung. In: Katechetische Blätter 8/76, 513 - 522, 513.

27) A. Biesinger, a.a.O., 514.

28) s. oben II. 2. c) Die Entstehung des kindlichen Gewissens.

gebung, zumeist der Eltern, für sich übernimmt" 29). Claessens unterscheidet zwischen einem "sozialen Über-Ich", das sich bildet durch die Übernahme sozialer Rollen 30) und einem "'kulturellen Über-Ich' im Sinne eines verpflichtenden sittlichen Orientierungsrahmens" 31).

- Die Wertebenen als "Verbindlichkeitsebenen"

Barley unterscheidet Werte auf der abstrakten Ebene, unmittelbare Gruppennormen und das ideale Eigenbild, wobei nicht zwischen Werten und Normen unterschieden wird.

Werte auf abstrakter Ebene können intellektuell oder emotional angenommen werden, ohne daß sie einen ernsthaften Druck auf das konkrete Verhalten ausüben müßten. Dazu gehören Tugenden einer Kultur oder Religion wie Freiheit, Nächstenliebe, Selbstaufopferung. Wir glauben an diese Werte, haben sie immer zur Hand, wenn wir sie brauchen, um unsere Handlungen zu rechtfertigen. Sie sind beliebte Schlagworte von Demagogen. Menschen, deren Verhalten nicht mit den von ihnen propagierten Werten übereinstimmt, können gut von der Ehrlichkeit ihrer Schlagworte überzeugt sein. Für die meisten Menschen aber sind diese Werte Symbole für die Hingabe an gemeinsame Gruppenideale 32).

Unmittelbare Gruppennormen sind Normen für eine konkrete Situation. Sie liegen "auf einer Ebene, die dem Kern der Persönlichkeit näher ist" als die abstrakten Werte und damit einen stärkeren Zwang auf das individuelle Verhalten ausüben 33). Sie sind Normen der Gruppe, in der das Individuum verankert ist und in der es seine persönliche und

29) Walter J. Schraml, Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart[4] 1971, 33.

30) vgl. Claessens, Familie und Wertsystem, a. a. O., 82.

31) E. M. Wallner, Soziologie, a. a. O., 71; vgl. D. Claessens, a. a. O., 105 f.

32) vgl. Delbart Barley, Grundzüge und Probleme der Soziologie. Eine Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens, 7. Kap.: Die Persönlichkeit. Darmstadt 1968, 109-125, 110f.

33) vgl. a. a. O., 110.

soziale Erfüllung zu finden hofft. Wer diese Normen mißachtet, läuft Gefahr, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. Wenn Gruppennormen und abstrakte Wertnormen übereinstimmen, ist die Motivierung um so stärker. Der Mut, "eine Gefahr der Gruppe zulieb auf sich zu nehmen, wird eher aufgebracht als der Mut, abstrakte 'soziale Werte' zu verfechten ... Daher rührt der vielbeklagte Mangel an 'Zivilcourage', die viel öfter auf abstrakten Werten beruht als auf unmittelbaren Gruppennormen" 34). Damit ist zum Teil auch das oftmalige Versagen der Erziehung erklärt, die die abstrakten Werte als Ziele hat, während sie darauf hinarbeiten muß, den jungen Menschen aus der unmittelbaren Bindung an die Gruppe (Erziehungsgemeinschaft, Familie) zu entlassen.
Das ideale Eigenbild liegt dem innersten Kern der Persönlichkeit am nächsten. Es ist das Bild, mit dem sich das Individuum identifiziert hat. Es wirkt noch stärker als die Gruppennormen. Allerdings ist in der Praxis der erwachsene Mensch in solchen Gruppen verwurzelt, deren Wertbegriff mit seinem idealen Eigenbild übereinstimmt. Andererseits spielt die Gruppe, in der man verwurzelt ist, eine Rolle bei der Entstehung des Eigenbildes. Das ständige Hin- und Herwechseln in Gruppen schadet dem Aufbau eines solchen Eigenbildes.

Zusammenfassend kann man sagen:

In der Sozialisation werden Werte und Normen vermittelt. Diese sind aus der Gesellschaft genommen; sie sind aber nicht in der Gesellschaft begründet; die Sozialisation begründet sie überhaupt nicht. Zwar bieten Normen und Werte Orientierungshilfen. Normangepaßtes Verhalten verhindert Unsicherheit, befriedigt das Streben des Menschen nach Anerkennung 35). Normgerechtes Verhalten garantiert das Funktionieren der Gesellschaft. Ob es aber gerade diese

34) a. a. O., 112.

35) vgl. Felix Novak u. a., Pädagogik 1, Probleme - Theorien - Anwendung. München 1976, 166.

Normen sein müssen oder ebenso gut auch andere sein könnten, darüber sagen Sozialisationstheorien im allgemeinen nichts aus, auch nicht die Theorie von Habermas, denn es gibt keine komplexe Gesellschaft ohne Institutionen, ohne Herrschaft. Die Bedürfnisse sollen dabei zu ihrem Recht kommen. Aber welche Bedürfnisse der Mensch haben soll, sagt zum Teil wenigstens die Gesellschaft 36).
Werte sind "brauchbar", sie sind auch notwendig, damit das Leben in Gruppen und in der Gesellschaft möglich ist. Sie sind aus der Gesellschaft gewachsen, nicht willkürlich aufgestellt, und doch scheinen sie willkürlich, da sie nicht begründet werden und nur deshalb nicht leicht veränderbar, weil sie in der Tradition verwurzelt sind. Es soll damit der Sozialisation nicht ihre Bedeutung abgesprochen werden. Sicher muß der Mensch in die Gesellschaft eingeführt werden, muß er sich ihr anpassen. "Konformität hat ... nicht nur eine restriktive Funktion (gewisse Dinge sind zu unterlassen, jede Festlegung des Verhaltens bedeutet eine Einschränkung), sondern auch eine befreiende. Sie ermöglicht erst soziales Zusammenleben und damit höhere persönliche Leistungen und höhere Gemeinschaftsleistungen" 37). Aber ob das genügt?

d) Sozialisation und Sozialerziehung

Bei der Sozialisation geht es vor allem um die Aneignung von gesellschaftlich erwünschtem Sozialverhalten, das auf moralischen Grundsätzen basiert, um eine Übernahme der moralischen Ordnung der Gesellschaft.

Wenn wir davon ausgehen, daß auch die Sozialerziehung soziales Verhalten bewirken will und immer nur solches Sozialverhalten anstreben kann, das auf kulturellen Werten

36) vgl. H. P. Dreitzel, Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens. Stuttgart 1968, 296 f., nach Wallner, Soziologie, 68.

37) H. Fend, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1974, 148.

und Normen basiert 38), also in der Gesellschaft oder wenigstens in gesellschaftlichen Gruppen anerkannt ist, stellt sich die Frage, ob Sozialerziehung nicht doch einfach Sozialisation ist.

- Für eine Gruppe von Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern "ist 'Sozialisierung' identisch ... mit 'erziehen'"

und "das Wort 'Pädagogik' lediglich eine andere Bezeichnung für die Theorie einer Verfügungsgeschichte über den jungen Menschen im Dienste jeweils erwünschter sozialer Verhaltens- und Ordnungsvorstellungen" 39).
So meint z. B. Groothoff: "Die Erziehung hat es ... - modern ausgedrückt - primär mit dem Sozialisationsprozeß der Jugend zu tun", wobei dann allerdings gefragt werden müsse, "worauf sich der Sozialisationsprozeß - sub specie educationis - reduzieren läßt" 40).
Teilweise werden zwar die Begriffe Sozialisation und Erziehung unterschieden, aber Sozialisation bevorzugt, da die pluralistische Wertorientierung keine allgemein verbindlichen Ziele erlaube.

- Andere Erziehungswissenschaftler verstehen Erziehung als Teil der Sozialisation.

So heißt es z. B. im Telekolleg für Erzieher: "Maßnahmen, durch die ein Kind 'sozial gemacht' wird, nennen wir je nachdem 'prägenden Umgang' oder 'Erziehung'. Wenn ein Kind durch Erfahrung oder Lernen 'sozial wird', sprechen wir von Enkulturation" 41), wobei sich die Autoren auf Fend beziehen.

38) Auch die höchsten Werte der Religion erfahren wir durch Mitmenschen, also in der Gesellschaft.

39) Dieter-Jürgen Löwisch, Sozialisation und Manipulation: Integrale Bestandteile einer pädagogischen Theorie. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972) 271 - 293, 271.

40) H. H. Groothoff, Art. Erziehung. In: Fischer Lexikon Pädagogik, 1973, 72 - 79, 75.

41) Josef Hederer u. a., Telekolleg für Erzieher. Pädagogik I. München² 1974, 17 -

Hier wird die bereits oben angeführte Meinung vertre-

Während Brezinka Erziehung als absichtliches Handeln von Sozialisation, der er die sog. "funktionale Erziehung" zuordnet, unterscheidet 42), sind nach Klaus Schaller "auch die intentionalen Erziehungsvorgänge" in den Begriff der Sozialisation als Gesamtprozeß "eingebettet" 43). Auch Ingeborg Wirth versteht Sozialisation als den umfassenden Begriff für die Integration des Kindes in die Gesellschaft. "Insofern dieser Vorgang mit Absicht geplant und gesteuert wird, erhält er die Bezeichnung Erziehung" 44).

- Erziehung (auch Sozialerziehung) ist mehr als Sozialisation. Sie muß aber die Sozialisation integrieren.

Sozialerziehung geht als Erziehung über Sozialisation hinaus. Die Sozialisation fragt nicht nach der Begründung ihrer Werte. "Normativ gesetzte Sozialisationsziele müssen ... als allgemeine Ziele derart bestimmt werden, daß keine gesellschaftliche Gruppe von der Möglichkeit der Zielerreichung prinzipiell ausgeschlossen ist" 45). Sie können "keine Bestimmungen darüber enthalten, was der einzelne konkrete Mensch denken, fühlen, glauben oder wollen soll" 46). Auch im Deutschen Bildungsrat "glaubt man, mit Rücksicht auf die Pluralismen der Lebens- und Weltanschauungen mit formalen Rahmenplänen auskommen zu können" 47).

ten, Erziehung müsse ihre Autorität einsetzen - besser: müsse autoritär sein - um angepaßtes Verhalten zu erreichen, während in der Sozialisation der Heranwachsende sich dieses Verhalten mehr selbständig aneigne.

42) W. Brezinka, Art. Erziehungsbegriffe. In: Roth Leo (Hrsg.) Handbuch zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 128 - 133, 132.

43) Klaus Schaller, Vom "Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege. Ratingen 1961, 22.

44) Ingeborg Wirth, Art. Sozialisation und Erziehung. In: Fischer Lexikon Pädagogik, Frankfurt/M. 1973, 284 - 291, 285.

45) Zweiter Familienbericht: Familie und Sozialisation, hrsg. vom Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit. Bonn - Bad Godesberg 1975, 12 f.

46) a. a. O., 14.

47) R. Schwarz, Bildungskrise und menschliche Existenz.

Zwar lehnen manche moderne Richtungen der Pädagogik ebenfalls ab, den jungen Menschen auf bestimmte Ziele hin festzulegen; aber wo sie es nicht mehr wagt, konkrete Werte als letztverbindliche vorzustellen, sondern nur als "erwünscht", da ist sie eben Sozialisation und nicht Erziehung in ihrem vollen Sinn. Was nützt alle "Verhaltenssicherheit", die der Mensch durch die Sozialisation erwerben soll, wenn er durch totale Wertunsicherheit keinen Halt gewinnt? Die Jugend kann nicht zu echter Mündigkeit erzogen werden, wenn ihr nicht gesagt wird, was "wert ist", sich einzusetzen, was sich lohnt, ein Leben dafür zu verbringen. Der junge Mensch wird sich dann immer selbst damit auseinandersetzen müssen, aber ohne Wertorientierung hat er nichts, womit er sich auseinandersetzen könnte. Clemens Menze sagt sogar, daß Sozialisation, die "den Vorgang der Menschwerdung ausschließlich unter dem Aspekt einer völligen Vergesellschaftung des Menschen betrachtet, bildungstheoretisch sinnlos" ist 48).

In der Sozialisation geht es vorwiegend um die Anpassung eines Individuums an bestimmte kulturelle Norm- und Wertsysteme. Diese Anpassung wird teils als rein mechanistisch und eigengesetzlich verlaufender Prozeß der Eingliederung in ein bestimmtes gesellschaftliches System verstanden, teils allerdings auch als Prozeß der Individuation, der "auch zur bewußten Distanzierung von bestimmten gesellschaftlichen Normen führen kann" 49), wobei "bewußte Distanzierung" noch nichts darüber aussagt, ob eine solche notwendig oder überhaupt berechtigt ist. Erzieherisches

In: Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein internationales Symposion zum Selbstverständnis des heutigen Menschen. Hrsg. und mitverfaßt von Richard Schwarz Teil I Bildung / Kultur: Existenz, Band 2. Berlin 1967, 351 - 398, 383.

48) Clemens Menze, Bildung II. Der Bildungsbegriff und die Theorie der Bildung in der Pädagogik der Gegenwart. In: Josef Speck / Gerhard Wehle, Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe, Bd. 1, München 1970, 156 - 184, 175.

49) E. Calliess, Sozialisation und Erziehung. Münster 1968, 25.

Bemühen wird nicht einfach auf soziale Anpassung hinarbeiten, sondern ihr auch entgegenwirken, und zwar dann, wenn gesellschaftliche Normen den Heranwachsenden hindern würden, er selbst zu werden 50). Die Erziehung wird sich bemühen, soziale Anpassung rückgängig zu machen, wenn Kinder durch sie in ihrer Entwicklung geschädigt würden.

Die Sozialisationsforschung kann jedoch der Pädagogik sagen, welche unkontrollierten Einflüsse das Verhalten des Menschen mitbestimmen, welche Normen in der Gesellschaft wichtig erscheinen und welche nicht mehr beachtet werden. Der Pädagoge hat zu fragen, ob es sich dabei um geschichtlich überholte Normen handelt oder um solche, die für die Menschen auch heute noch notwendig sind, und er muß den Erziehungsprozeß darauf einstellen. Der Pädagogik geht es ja um das "wertvollere" Verhalten, und nicht wie der Sozialisation um das "erwünschtere".

Durch die Sozialisationsforschung wurde auf die Bedeutung des "idealen Eigenbildes" hingewiesen, das für die Verhaltensorientierung bedeutsamer ist als abstrakte Wertnormen und selbst als konkrete Gruppennormen. Dieses ideale Eigenbild gewinnt der junge Mensch durch Vorbilder, durch "inkarnierte Werte", nicht durch abstrakte Belehrung. Das wußte bereits Homer. Die heutige Erziehung entbehrt großenteils der Vorbilder. In einer falsch verstandenen Selbständigkeit des Menschen wagt man nicht mehr, ihm solche vorzustellen.

Da Sozialerziehung immer innerhalb einer bestimmten Gesellschaft erfolgt, ist es nötig, die Sicht der Sozialisation in sie zu integrieren. Aber die ausschließlich reproduzierende Funktion der Sozialisation im soziologisch-mechanistischen Verständnis ist pädagogisch unbefriedigend und nicht ausreichend ..." 51); sie ist sogar antipädagogisch,

50) allerdings nicht im Sinn von Habermas, bei dem Selbstwerdung nur möglich ist, wenn der Mensch sich gegen Institutionen auflehnt.

51) Dirk Schwerdt, Vorschulerziehung. Grundlage - Ziele - Förderungsbereiche. Paderborn 1975, 113 f.

denn sie hindert das Mündigwerden des jungen Menschen. Aber"wenn das Ziel nur 'das intellektuelle Training sozialer Rollen' ist, so bleibt für ein ... existentielles Bildungs- und Erziehungsanliegen kein Raum mehr" 52).

Sozialerziehung hat Kriterien zu vermitteln, nach denen der Heranwachsende dann selbst entscheiden kann, wann Anpassung nötig ist und wann eigenständiges Handeln. Die Sozialerziehung muß auch die Fähigkeit zur Selbstentscheidung vermitteln. "Fast alles menschliche Verhalten wird kognitiv gesteuert, ist auf das Erreichen von Zielen ausgerichtet, die erkannt werden müssen, bevor sie wirksam werden können" 53). Sozialerziehung hat aber nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive Komponente. Sie muß dem Kind zu der Erfahrung verhelfen, daß es nicht einfach um den Kompromiß Triebbefriedigung und Anpassung geht, sondern daß Dasein für andere beglücken kann. Sozialerziehung muß dem Heranwachsenden helfen, daß er sich und die anderen zwar auch, aber nicht nur, als Mitglieder der Gesellschaft erlebt, sondern auch als Ich und Du, aufeinander zugeordnet, nicht nur um des Funktionierens der Gesellschaft willen, sondern auch zur eigenen Selbstwerdung und der des anderen. Sozialerziehung muß helfen, daß der Mensch aus dem "Man", in das ihn Sozialisierung fast unweigerlich führt, herausfindet, daß er er selbst werden kann bei aller Eingliederung.

Die Sozialerziehung hat - wie die Erziehung überhaupt - den Menschen auf letzte Ziele hinzuweisen, auch wenn heute kein für alle Angehörigen einer Gesellschaft verbindliches Ziel aufgestellt werden kann.Es gibt also keine einheitliche Erziehung mehr; aber es gibt für die jeweilige Erziehung immer verbindliche Ziele - oder es gibt nur Sozialisation, die eine Summe von Normen und Werten und nicht wie die Pädagogik aus letzten Zielen abgeleitete Nor-

52) R. Schwarz, Bildungspolitik ohne Bildung?, 1973, 25.

53) Alfred L. Baldwin, Theorien primärer Sozialisationsprozesse. Weinheim und Basel 1974, 55.

men aufstellt.
Marxistische Erziehung z. B. versteht sich durchaus nicht als Sozialisation. Sie hat eine Idee, ein Leitbild und nicht eine Summe sich oft widersprechender Normen. Sie will den Menschen nicht einführen in die bestehende Ordnung, sondern über diese hinaus. Sie weist in eine Zukunft, die ihrer Ansicht nach besser ist für den Menschen, die ihm gerechter wird. Kann es keine christliche Erziehung geben, die die Menschen auf ihre letzte Bestimmung hinweist, auch wenn nicht alle sie akzeptieren (können oder wollen)?

Die Betonung des Pluralismus führt nicht zu einer "neutralen" Pädagogik, sondern zu einer liberalen - also wieder weltanschaulichen - oder vielleicht noch zu einer "humanistischen", zu einer "Befreiung des Menschen von einem für sie unglaubwürdig gewordenen Christentum" 54). Die Leugnung der christlichen Bestimmung des Menschen ist keineswegs weniger "doktrinär" als seine Behauptung. Erziehung wird, wo sie eben Erziehung und nicht nur Sozialisation sein will, immer nach gültigen, d.h. letzten Werten fragen und damit weltanschaulich ausgerichtet sein. Sie hat ein Recht zu fragen, ob es eine Weltanschauung gibt, die dem Menschen gerechter wird als die christliche, aber sie kann Werten nicht neutral gegenüber stehen. Es ist nicht gleich, ob eine Mißachtung, eine Verletzung des Mitmenschen als "alternatives Verhalten" 55) verstanden wird oder als Unrecht und Schuldgefühle erzeugt. Wo alle Werte relativiert werden, wo sie als auswechselbar aufgefaßt werden, gibt es keine Schuldgefühle. Nun ist der Mensch aber das einzige Wesen, das fähig ist zu Schuldgefühlen. Kennt er sie nicht mehr, wird er leicht unmenschlich.

Der "Schritt von der Theonomie zur Autonomie" ist eigent-

54) R. Schwarz, Humanismus und Humanität in der modernen Welt. Stuttgart 1965, 104.

55) Albert Biesinger, Plädoyer für ein interaktionistisches Sozialisationsmodell als Grundlage für ethische Erziehung. In: Katechetische Blätter 8/76, 513 - 522, 514.

lich ein Schritt zur "Sozionomie" geworden. Der Mensch, der sich den Vorschriften eines transzendenten Wesens nicht mehr beugen will, verhält sich oft fraglos, wie eine anonyme Gesellschaft es verlangt.

2. Soziales Lernen = Sozialerziehung?

Auch der Begriff "Lernen" wird heute gegenüber dem des Erziehens bevorzugt. Lernen ist eine Aktivität des Lernenden, während Erziehen eine Tätigkeit des Erziehers ist. Lernen drückt also auf den ersten Blick mehr die Selbständigkeit, die eigene Leistung des Educanden aus, und nicht seine Reaktion auf das Tun des Erziehers.

Ursprünglich war jedoch der Begriff Lernen ein pädagogischer. Lange bevor man nach Gesetzen des Seelenlebens fragte, beschäftigte man sich mit dem Lernen. Aber Lernen gehörte zu Lehren. Nicht was ein Mensch aus sich, zufällig, lernte, war wesentlich, sondern was er gelehrt wurde. So verstanden sich die Sophisten als Lehrer der Menschheit. Bei ihnen konnte man Weisheit lernen. Nach Sokrates war auch Tugend (im Sinn von Rechtschaffenheit) lehr- und damit lernbar 56). Die Schule des Comenius war eine Lernschule, in der "alle alles gründlich ... lernen und zwar zuverlässig ... lernen" sollten 57). Lernen stand aber im Dienst der Erziehung, der Erreichung eines letzten Zieles, das auf einem jeweiligen Menschenbild beruhte.

Seit der Begründung der Lerntheorien hat sich das Lernen von der Pädagogik gelöst und ist Teil der Psychologie geworden. Und hier tritt die Frage nach dem "Was" des Lernens hinter der des "Wie" zurück.

Sicher ist auch auf dem Gebiet des Lernens interdisziplinäre Zusammenarbeit nötig. Gerade über das Wie des Lernens kann die Psychologie der Pädagogik wichtige Hinweise geben. Aber Erziehen darf nicht in Lernen aufgehen, vor allem nicht

56) Johannes van den Driesch und Josef Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung, Band I, Paderborn 1960, 65.

57) a. a. O., 282.

in der Frage des "Wie", wenn sich die Pädagogik nicht selbst aufgeben will.

a) Der Begriff des sozialen Lernens

Soziales Lernen ist zunächst Lernen. Unter Lernen versteht man jede Verhaltensänderung, die nicht aufgrund von Vererbung und Reifung erfolgt. Rollett definiert Lernen als "Veränderung der Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensweisen aufgrund von Erfahrungen" 58). Hilgard schließt kurzzeitige Veränderungen, z. B. durch Ermüdung, Drogen und Veränderungen durch Reifung aus 59). Unter Veränderungen des Verhaltens werden auch alle Veränderungen im Erleben, in Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen und Wertungen verstanden.
Von Lernen wäre auch Prägung abzuheben. Zwar bewirkt auch Prägung eine Verhaltensänderung, aber diese beruht nicht auf Erfahrung, sondern auf einem Einzelerlebnis und ist organisch programmiert 60). Im Unterschied zu Lernen ist Prägung irreversibel. Allerdings ist zweifelhaft, ob es beim Menschen Prägung in diesem Sinn gibt und nicht das, was in der pädagogischen Literatur als solche bezeichnet wird, eigentlich Lernen ist.

Walter Horney unterscheidet in Bezug auf den Lernenden zwei Lernsituationen:

"1. die Situation, in der ohne eigenes Zutun, ohne sichtbare eigene Aktion, im Zustand der erzwungenen oder gewollten Passivität gelernt wird;
2. die Situation, in der aktiv, durch eigene Handlung gelernt wird"61).

Die durch Lernen erreichte Verhaltensänderung schließt

58) Brigitte Rollett, Art. Lernen. In: Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 282 - 286, 282.

59) vgl. a. a. O.

60) Graugänse werden auf das erste sich bewegende Ding geprägt, das sie nach dem Ausschlüpfen sehen.

61) Walter Horney, Art. Lernen. In: Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden, Bd. 2, Sp. 284 - 289, 284.

auch Änderung des Sozialverhaltens ein 62). Soziales Lernen kann nun zweierlei bedeuten: Entweder "daß Inhalte gelernt werden, die ein Zusammenleben mit anderen Personen ermöglichen, oder daß Inhalte im Kontakt mit anderen Personen gelernt werden... Oft werden beide Bedeutungen des Ausdrucks 'soziales Lernen' miteinander verbunden: Lernen von sozialem Verhalten in sozialem Kontakt" 63). Wo es sich um soziales Lernen im Zusammenhang mit Sozialerziehung handelt, geht es immer um den ersten Aspekt, wobei der zweite nicht ausgeklammert zu werden braucht, ja auch seine Bedeutung hat. Wieweit jedoch "soziales Lernen" an die Stelle von Sozialerziehung treten kann, läßt sich erst beurteilen, wenn wir die Lerntheorien im einzelnen betrachten.

b) Theorien des sozialen Lernens

Die Lerntheorien beschäftigen sich - soweit sie auf soziales Lernen zielen - vor allem mit dem Abbau von Fehlverhalten, also mit Verhaltenstherapie. In der Psychologie wird nicht gefragt, was der Mensch erreichen sollte, sondern was der Durchschnitt ist. Die psychologische Norm ist also nicht eine Wertnorm wie die der Pädagogik, die den Menschen immer weiterführen will, gleich wo er steht, son-

62) Erst in den 50er Jahren verlegte sich die Forschung mehr auf das soziale Verhalten und damit auch auf die Verhaltenstherapie. Ein Grund dafür dürfte sein, daß sich die Pädagogik überwiegend dem kognitiven Lernen zugewandt hatte - in das Sozialverhalten wollte man möglichst nicht eingreifen, da man sonst die Selbständigkeit des Educanden beeinträchtigt hätte - und damit ein wesentlich pädagogisches Gebiet der Psychologie überließ. Ein anderer Grund dürfte darin liegen, daß die Psychologie aufgrund der Ergebnisse ihrer Tierexperimente sich gedrängt fühlte, ihre Erkenntnisse für den Menschen fruchtbar zu machen. Da gerade soziales Fehlverhalten nicht nur den einzelnen, sondern auch die Gruppe beeinträchtigt, wurde darauf ein besonderes Augenmerk gelegt. Soweit die Pädagogik diese Theorien aufnahm, geschah es in einer eigenen Disziplin, der Heilpädagogik. Sozialerziehung aber umfaßt mehr.

63) H. Fend, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1974, 35.

dern eine Durschschnittsnorm. Wer Verhalten zeigt, das vom durchschnittlichen abweicht, ist "nicht normal" und braucht daher Therapie. Ein Kind, das "auffallend brav" ist, ist ebenso unnormal wie eines, das "auffallend bös" ist.

Wenn die Lerntheorien aber für die Sozialerziehung von Bedeutung sein sollen, muß mit ihrer Hilfe auch Sozialverhalten aufgebaut werden können.

- Lernen durch Versuch, Irrtum und Erfolg

Die Psychologie Thorndikes von den "Verknüpfungen" stellt den Beginn der Lernpsychologie im Sinn einer Reiz-Reaktions-Psychologie dar. "Für Thorndike ist das Lernen - ob bei niederen Tieren oder beim Menschen - am besten dadurch gekennzeichnet, daß man es als 'Versuch-und-Irrtum' (trial and error) oder - wie er es später genannt hat, als 'Lernen durch Auswahl und Verbindung' auffaßt. Der Lernende sieht sich einer Problemsituation gegenüber, in der er ein Ziel erreichen muß... Er verfolgt das Ziel, indem er aus einer Anzahl von möglichen Reaktionen eine geeignete Verhaltensweise auswählt" 64). Diese "Auswahl" geschieht jedoch nicht durch Erkenntnis, sondern rein zufällig. Führt eine bestimmte Verhaltensweise öfters zum Erfolg, wird sie wiederholt. "Im 'Effektgesetz' formulierte er diesen Tatbestand: Reiz-Reaktionsverbindungen (Stimulus-Response-Verbindungen), die zu einem befriedigenden Gesamtzustand führen, werden verstärkt, Verbindungen, die einen unangenehmen Zustand zur Folge haben, geschwächt" 65). Die Ergebnisse generalisierte Thorndike in dem Sinn, daß er behauptete, "daß allem Lernen eine solche Phase des 'trial and error' vorausginge" 66). Auch nach dem Lernen

64) Ernest R. Hilgard, Gordon H. Bower, Theorien des Lernens I, Stuttgart 1973, 31.

65) B. Rollett, Art. Lernen. In: Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 282 - 286, 283.

66) Werner Correll, Lernpsychologie. Grundfragen und pädagogische Konsequenzen. Donauwörth 1971, 27.

ist es nicht notwendig, daß die Wirkung verstanden wird. Es handelt sich lediglich um eine Verknüpfung von Reiz und Reaktion.

Wenn Kinder erfahren, daß sie durch Fehlverhalten nicht an ihr erwünschtes Ziel kommen, kann allein dadurch schon Sozialverhalten in gewissem Sinn aufgebaut werden. Wo aber - von der Theorie her - das Verhalten nicht verstanden zu werden braucht, wird es immer eine mechanische Anpassung sein und damit keine Integration. Menschliches Verhalten kann in seiner Komplexität nicht mechanisch eingeübt werden. Selbst Rollenidentität, erworben im Versuch richtigen Rollenverhaltens, setzt Verstehen voraus, da Rollen nie eindeutig definiert sind. Kritikfähigkeit kann mit dieser Methode nicht erreicht werden.

- Klassische Konditionierung

Das Prinzip der klassischen Konditionierung wurde von dem russischen Physiologen Pawlow entdeckt. Die Versuche mit seinem Hund, die die Grundlage dieser Theorie bilden, sind so bekannt, daß sie hier nicht aufgeführt zu werden brauchen.
Während das Verhalten beim Lernen durch Versuch-Irrtum von der Versuchsperson selbst ausgeht, geht es bei der klassischen Konditionierung vom Versuchsleiter aus und wird durch das Kind beantwortet.

Da durch die klassische Konditionierung nicht neue Verhaltensweisen erzeugt werden, sondern bereits "gekonnte" und zwar Reflexe, jedoch in einer neuen Situation, kann durch diese Methode kein Sozialverhalten aufgebaut werden. Konditioniert werden können einzelne Verhaltensweisen wie Höflichkeitsformen. Es kann erreicht werden, daß sich ein bestimmtes Verhalten in erwünschten Situationen zeigt.

- Operantes Konditionieren

Während beim klassischen Konditionieren ein konditionierter Reiz die Reaktion eines Individuums auslöst, geht die Aktion beim operanten oder instrumentellen Konditionieren

vom Individuum aus und wird belohnt oder bestraft, d. h. positiv oder negativ verstärkt. Je rascher und häufiger die Verstärkung erfolgt, desto schneller wird gelernt. Auf die Dauer aber verliert eine ständig wiederholte Verstärkung ihre Wirksamkeit, vor allem dann, wenn sie "als Kontrollinstrument für soziales Verhalten benutzt wird" 67).

Wesentlich ist für diese Methode, die von Skinner entwikkelt wurde, daß kleinste Lernschritte verstärkt werden. Aus diesem Grunde scheint das operante Konditionieren mehr als die bisher besprochenen Methoden geeignet, soziales Verhalten aufzubauen. Komplexes Verhalten kann nur in kleinen Schritten erlernt werden. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, daß Verhaltenszusammenhänge Einsicht erfordern, die Möglichkeit der Einsicht aber von Skinner bestritten wird.

Der Spracherwerb scheint mehr der Konditionierung zugänglich zu sein. Ob man allerdings so weit gehen kann wie Rolf Oerter, der behauptet, "sämtlichen Klassen des verbalen Verhaltens ist gemeinsam, daß sie durch Verstärkung aufgebaut wurden, also alle spezifische Formen der instrumentellen Konditionierung sind" 68), ist fraglich. Oerter selbst sagt, daß es sich dabei eher um "periphere, nebensächliche Lernvorgänge" handelt, denn "auch bei lerntheoretischen Erklärungen muß man davon ausgehen, daß die Verwendung von menschlicher Sprache im wesentlichen das Umgehen mit Bedeutungseinheiten ist, die nonverbale Ereignisse repräsentieren" 69).
Kommunikationsfähigkeit jedoch ist keineswegs konditionierbar.

Frustrationstoleranz kann sicher erreicht werden durch Konditionierung, vor allem bei Intervallverstärkung, bei der Frustration ertragen wird in der Hoffnung auf Erfolg, der doch noch eintreten wird.

67) Franz Josef Stendenbach, Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln 1963, 240.

68) Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth[4] 1969, 463.

69) a. a. O.

Kritikfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit wird durch Konditionierung nicht erreicht. Dazu wäre der Einsatz des Denkens erforderlich. Skinner selbst aber "bestreitet, sich 'jemals als denkender Mensch benommen zu haben'. ... Die spezifische gesellschaftliche Bedingtheit menschlichen Handelns, welches sich vermittelt über das Bewußtsein der Individuen durchsetzt, kann auf der Basis der Lerntheorie, insofern diese jegliches Handeln unter Eliminierung des Bewußtseins als bloße Folge von Verstärkung begreift, nicht erfaßt werden" 70).

Dies schließt jedoch nicht aus, daß bestimmte, selbst komplexe Verhaltensweisen gelernt werden können auf dem Weg des operanten Konditionierens. Es bleibt dabei "dem Verhaltenstheoretiker überantwortet, aus dem 'teils beglükkenden, teils aber auch erschreckenden Umfang der möglichen Erziehungsformen' die in seinem Sinn 'effektivste', auszuwählen, um das Verhalten seines menschlichen Erziehungsobjekts so zu 'formen, wie ein Bildhauer sein Material formt' (Skinner)" 71).

Damit zeigt sich die Methode, die von den bisher beschriebenen die größte Möglichkeit hat, soziale Verhaltensweisen aufzubauen, als die größte Möglichkeit, den Menschen zu dressieren, zu manipulieren 72) und damit zum willen-

70) Gaby Marschallek-Pauquet, Lerntheorie. In: Dietmar Kamper (Hrsg.), Sozialisationstheorie. Freiburg i. B. 1974, 82.

71) a. a. O., 81.

72) Es wird immer wieder der Einwand erhoben, daß jede Erziehung mehr oder weniger Manipulation sei. Tatsächlich schafft der Erzieher Situationen, in denen das Kind lernen soll, sich in bestimmter Weise zu verhalten, bestimmte Einsichten zu gewinnen und Haltungen zu erwerben. Manipulation aber wäre, wenn er versuchen würde, das Kind im Sinn der Verhaltenspsychologie, vor allem Skinners, zu formen. Erziehung bietet an, erklärt, motiviert auch, sie spricht immer auch, wenn auch nicht nur, die Vernunft an. Sie läßt somit Freiheit, ohne die der Educandus sich nicht bilden kann, denn Bildung kann ihm der Erzieher nicht abnehmen, er kann sie nur ermöglichen, Manipulation dagegen sucht die Vernunft, das Bewußtsein auszuschalten, um zu verhindern, daß der Mensch sich dagegen wehrt.

losen Objekt der Gesellschaft zu machen, unfähig zu bewußtem wirklich sozialem Handeln - wenn Skinner recht hätte, d. h. wenn der Mensch tatsächlich ein "rattenähnliches Wesen" wäre, ein Wesen ohne Vernunft.

- Lernen am Modell (Imitationslernen)

"Um Lernen am Modell handelt es sich, wenn ein Individuum sein bestehendes Verhalten ändert oder neue Verhaltensweisen erwirbt, indem das Verhalten einer anderen Person beobachtet wird" 73).

Mit Hilfe der klassischen Lernprinzipien läßt sich nicht ausreichend erklären, warum der Mensch neue Verhaltensweisen relativ schnell lernt. Es wird manchmal plötzliches Lernen neuer Reaktionen beobachtet. Bandura und Walters fordern daher als zusätzliche Lernprinzipien das Lernen am Modell. Diese Lernprinzipien sind:

- Beobachtung und Imitation. Dabei ist nicht notwendig, daß Belohnung erfahren wird oder daß beobachtetes Verhalten sofort nachgeahmt wird;
- stellvertretende Verstärkung, d. h. der Beobachter erlebt die Belohnung einer als Modell dienenden Person (Figur) als eigene Belohnung, so daß er dazu veranlaßt wird, ebenso zu handeln 74).

Erklärt wird das Phänomen der Nachahmung in der Psychoanalyse durch die Identifikation, die von Freud in drei Bedeutungen verwendet wird:

- als synonym mit Imitation
- als Bezeichnung für undifferenziertes Einssein des Kindes mit der Mutter (primäre Identifikation)
- als zentraler Mechanismus bei der Entstehung des Über-ich 75).

73) Christine Bünte-Ludwig, Verhaltensmodifikation. In: Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 465 - 467, 467.

74) vgl. H. Fend, Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1974, 196 f.

75) vgl. H. Fend, Sozialisierung und Erziehung, 182.

Wolfgang Köhler hat bei seinen interessanten Versuchen mit Schimpansen nachgewiesen, daß Lernen am Modell nur möglich ist, wenn wenigstens nachträglich ein Zusammenhang zwischen Handlung und Erfolg erkannt wird 76).

Lernen am Modell ist eine wirksame Methode für den Aufbau von sozialem Verhalten. Allerdings ist es keine Erfindung der Lernpsychologie, auch nicht der Psychoanalyse. In der Pädagogik wußte man immer um die Bedeutung von Vorbildern 77).
Die Forderung in der Erziehung, selbst zu tun, was man von anderen verlangt, hat zumindest da ihre Grenzen, wo es sich um ausschließlich kindgemäßes Verhalten handelt. Hier können an die Stelle des Erziehers Märchenfiguren, Helden in Erzählungen, bei Kleineren auch Kasperlfiguren treten. Dabei ist auch stellvertretende Verstärkung möglich.

- Lernen durch Einsicht

Die Gestaltpsychologie, begründet durch Christian v. Ehrenfels (1890), übte Kritik an der Assoziationspsychologie, die nur Elemente anerkannte. Die Gestaltpsychologie versteht die Elemente geordnet durch sog. Gestaltqualitäten, wodurch sie ein Ganzes, die "gute Gestalt" bilden. Aus der Ablehnung der Assoziationspsychologie wurde der Begriff des Lernens durch Einsicht geprägt. Allerdings spielen auch beim einsichtigen Lernen die Assoziationen eine Rolle. Während jedoch beim Lernen durch trial and error der Lernende solange versucht, bis der Erfolg zustande kommt, ermöglicht die Einsicht durch gedankliche

76) vgl. Wolfgang Köhler, Die Aufgabe der Gestaltpsychologie. Berlin 1971, 119 f.

77) Die ganze Pädagogik Homers baut auf Vorbildern auf wie Achilles und Odysseus; vgl. J. von den Driesch / J. Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung, Band I, Paderborn 1960, 19. Auch wenn später die Pädagogik systematisiert wurde, wurden nicht nur Ziele, sondern auch Vorbilder geboten. In der heutigen Unsicherheit, in der die Pädagogik sich befindet, verzichtet man weitgehend auf solche und überläßt damit eine der Pädagogik ureigene Aufgabe der Lernpsychologie.

Assoziationen das Zustandekommen des Erfolgs. Die Erkenntnis ist Folge eines Denkvorgangs. "Eine problematische Situation zu durchschauen heißt zunächst, sie zu strukturieren" 78). Dies setzt voraus, daß ihre einzelnen Faktoren erkannt und vorgestellt werden müssen. Nach Correll ist das in der Vorstellung vollzogene Handeln "im Grunde nichts anderes als ein verinnerlichtes trial and error: Wenn wir die Beziehungen zwischen den Teilen erfassen, geht dem ein schnelles Experimentieren, Probieren, Zusammenhalten, Verwerfen - kurz ein Umgehen mit den Dingen nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum auf der Vorstellungsebene voran" 79).Allerdings ist Erfassen einer Struktur mehr als nur ein vorgestelltes "Hantieren" mit Dingen und Situationen nach dem Prinzip Versuch-Irrtum. Dem Lernen durch Einsicht kann aber eine Versuchsphase vorausgehen, die ohne Einsicht zu Erfolg führen kann. Während aber bei Thorndike das Lernen darauf beschränkt blieb und eine Einsicht in das Wie des Zustandekommens ausgeschlossen wurde, geht es nach der Einsichtstheorie darum, das Wie zu erfassen. "Lernen durch Einsicht kann also erfolgen

1. dadurch, daß Lösungen Ergebnisse von Versuch und Irrtum sind und nachträglich verstanden wird, wie sie zustande gekommen sind;
2. dadurch, daß Lösungen in einem gedanklichen Versuch-und-Irrtum-Verfahren gleichsam durchgespielt werden (ohne sie praktisch zu versuchen);
3. dadurch, daß in einem Denkprozeß Strukturen in logischer Aufeinanderfolge verändert werden (was kein gedankliches trial and error bedeutet, sondern in jeder Phase ein geplantes Vorgehen im Sinn von Analyse und Synthese" 80).

78) W.Correll, Lernpsychologie, Grundfragen und pädagogische Konsequenzen. Donauwörth[11] 1971, 40.

79) a. a. O.

80) Johanna Schepping, Verhaltensstörungen im Kindergarten. Donauwörth[3] 1976, 44.

In jedem Fall geht es um Strukturveränderungen in Richtung auf die "gute Gestalt", die sich auszeichnet "durch Merkmale wie Regelmäßigkeit, Einfachheit, Stabilität usw." 81).

Die Gestaltpsychologie hat sich lange Zeit fast ausschließlich mit Wahrnehmung, Gedächtnis und Denken befaßt. Max Wertheimer bringt aber auch ein Beispiel für soziales Lernen. Zwei Jungen erlebten, daß ein Spiel nicht zustande kam, weil einer immer die Oberhand hatte. Nach längerem Hin und Her kam es zu einer Umstrukturierung der Situation, in der das Spiel im Mittelpunkt stand und damit soziale Interaktion möglich wurde 82). Auf diese Art können komplexe soziale Verhaltensweisen erlernt und in neue Situationen übertragen werden.

Durch einsichtiges Lernen kann also Sozialverhalten aufgebaut werden. Wenn es sich um echtes Sozialverhalten handeln soll, ist Einsicht sogar unerläßlich. Dadurch können sich grundsätzlich alle Dispositionen für soziales Verhalten bilden. Fähigkeit zu Kritik und Konfliktlösung sind überhaupt nur durch Einsicht zu erreichen. Allerdings kann durch Einsicht auch Fehlverhalten erlernt werden, denn Kinder können erleben, daß sie durch Fehlverhalten "weiter kommen".

c) Lernen von Werten und Normen

Zunächst ist festzuhalten, daß Normen erlernt werden, Werte aber als solche erkannt werden müssen, damit wertgerichtetes Verhalten erlernt werden kann. Normen sind nur dann berechtigt, wenn ihnen Werte zugrunde liegen. Nun ist ein erträgliches Zusammenleben in sich schon ein Wert, der Normen begründen kann, aber nicht alle Normen des Sozialverhaltens.

Wenn die Theorien des sozialen Lernens an die Stelle der Sozialerziehung treten könnten, müßten sie eine ausrei-

81) E. R. Hilgard / G. H. Bower, Theorien des Lernens I, 1973, 265.

82) Max Wertheimer, Produktives Denken. Frankfurt/M.^{2} 1945, 148 - 156.

chende Erklärung für das Erlernen von Normen geben. Darüber hinaus müßten sie auch zur Kenntnis sozialer Werte befähigen, denn erträgliches Zusammenleben allein reicht nicht aus und ist auf die Dauer auch nicht möglich, wenn kein tragender Grund dahinter steht.

Durch die Methoden der klassischen Verhaltenspsychologie (trial-error und Konditionierung) kann der Lernende auf ein bestimmtes Verhalten festgelegt werden. Er kann dabei erfahren, daß es Verhaltensweisen gibt, die günstig sind, aber er kann nicht einmal erklären wieso. Letztendes unterscheidet sich dieses Lernen nicht von der Dressur der Tiere.
Wenn der Heranwachsende Verhaltensbereitschaften erwerben soll, die nicht auf mechanischen Abläufen beruhen, auf "Gewohnheiten (habits), ... verallgemeinerten Vermeidungsreaktionen" 83), sondern auf ethischen Grundlagen, weil sie nur dann menschen-"würdig" sind, müssen sie im Gewissen verankert sein. Dies wird möglich durch die Identifikation und die damit verbundene Entstehung des Über-Ich. Durch Lernen am Modell können also Normen und damit wertbezogene Verhaltensweisen erlernt werden, wenn die Werte internalisiert werden.

Wenn der Educandus aber zum reifen, also zum mündigen Menschen geführt werden soll, muß er mit zunehmendem Alter die Inhalte des Über-Ich reflektieren, d. h. er muß Einsicht gewinnen in den Sinn der Normen und in die Werte, er muß also lernen durch Einsicht. Allerdings führt Einsicht nicht unbedingt zu richtigem Verhalten. Die Identifikation ist wahrscheinlich eine stärkere Triebfeder. Wie sie zustande kommt, kann die Tiefenpsychologie erklären, daß sie zustande kommt, ist Aufgabe der Erziehung.

d) Soziales Lernen und Sozialerziehung

Beim sozialen Lernen geht es um den Erwerb von sozialem Verhalten, um die Ermöglichung, mit anderen zusammenzule-

83) H. Fend, Sozialisierung und Erziehung, 228.

ben, sich in die Gruppe, in die Gesellschaft zu integrieren, diese aber auch zu gestalten. Damit stellt sich - bei allen Einwänden, die bereits gemacht wurden, erneut die Frage, ob Sozialerziehung durch soziales Lernen (in seiner Gesamtheit, nicht in einzelnen Theorien) ersetzt werden könnte.

- Lernen wird teilweise als identisch mit Erziehung verstanden.

K. H. v. Rabenau z. B. meint, "Erziehung ist im Grund vermitteltes Lernen, jeder Erziehende ist ein Lehrender. Je mehr diese Vermittlung gekonnt und gesteuert wird, um so mehr Erfolg ist zu erwarten" 84). Nach A. Krapp kann "Erziehung als 'überlegte, zielgerichtete Einflußnahme von Personen auf kindliches Handeln' ... nur auf dem Weg des Lernens geschehen ... Erziehung wirkt durch Lernen" 85). Die Betonung des gesteuerten Lernens legt nahe, den Zusammenhang Erziehung - Lernen danach zu befragen.

Es gibt gesteuertes Lernen: Hierunter fällt vor allem das Konditionieren, aber auch das bewußte Modellsetzen. Gesteuert werden kann das Verhalten bei trial and error durch Gewährung oder Verweigerung von Erfolg.

Es gibt auch nicht gesteuertes Lernen, also ein Lernen "von sich aus", ohne Lehren. Dies geschieht großenteils im Nachahmen, vor allem aber im Lernen durch Einsicht. (Im Beispiel Wertheimers lernen zwei Spielkameraden ohne jede Einflußnahme durch den Erzieher).

Im ersten Fall liegt zwar eine Steuerung durch den Psychologen 86) vor, aber von einer Erziehung kann nicht gesprochen werden, da einerseits ein Zusammenhang von Verhalten mit Werten nicht sichtbar wird und andererseits die Verantwortung für dieses Handeln fraglich ist, da diese Rich-

84) K. H. v. Rabenau, Kleine Psychologie der Erziehung. München 1972, 28.

85) Andreas Krapp, Entwicklung, Erziehung und Lernen. Telekolleg für Erzieher - Pädagogik II, 81 - 93, 91.

86) Natürlich kann auch der Erzieher diese Methode anwenden. Sie bleibt aber eine psychologische.

tung keinerlei Orientierungsmöglichkeit für Verantwortung bietet, Verantwortung auch gar nicht einbezieht. Dazu kommt, daß durchaus nicht das ganze (Sozial-)Verhalten auf diese Weise gesteuert werden könnte. "Reduziert man wie Watson und Skinner das 'Geschäft der Erziehung' auf 'richtige Verstärker zur rechten Zeit', so führt dieses scheinbar triviale Lernprinzip leicht zur Selbstüberschätzung: Glaubte doch Skinner, man könne jede geplante Verhaltensweise beim Kind durch entsprechende Verstärker aufbauen 87). Durch Modelle könnte zumindest in einer komplexen Gesellschaft keineswegs jedes Verhalten gelernt werden.

Im zweiten Fall könnte ein Zusammenhang zwischen Verhalten und ihm zugrunde liegenden Werten sichtbar werden, aber es fehlt das Tun des Erziehers. Man könnte es als "funktionale Erziehung" bezeichnen, die aber nur dann zu Erziehung im eigentlichen Sinn des Wortes gerechnet werden kann, wenn der Erzieher wenigstens auf das Umfeld dieser funktionalen Erziehung verantwortlich Einfluß nehmen kann. Wenn allerdings auch ohne erzieherische Handlung der Erwerb von ethisch grundgelegtem Sozialverhalten möglich ist, dann könnte Erziehung durch Lernen - zumindest durch einsichtiges Lernen - ersetzt werden.

- Soziales Lernen kann auch verstanden werden als Teil der Sozialerziehung.

Wenn Krapp einerseits sagt, daß Erziehung "nur auf dem Weg des Lernens geschehen" kann, so schränkt er diese Behauptung bereits vorher ein, wo er fragt, durch welche Prozesse erzieherische Einflußnahme wirklich wird: "Zweifellos kommt dem Lernen hier eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Rolle zu" 88). Es gibt also etwas in der Erziehung, was über Lernen hinausgeht.

Man kann soziales Lernen, das ja Aktivität des Lernenden

87) Felix Novak u. a., Pädagogik 1, Probleme - Theorien - Anwendung. München 1976, 181.

88) A. Krapp, Entwicklung, Erziehung und Lernen. Telekolleg für Erzieher - Pädagogik II, 81 - 93, 81.

ist, insofern als Teil der Erziehung sehen, als es die Antwort darstellt auf das Tun des Erziehers, auf sein Eingreifen, auf sein Vorbild. In diesem Fall wäre soziales Lernen in Bezug zur Sozialerziehung, was die Selbstbildung in Bezug zur Gesamterziehung ist.

- Sozialerziehung ist mehr als soziales Lernen - Die Lerntheorien müssen aber in die Sozialerziehung integriert werden.

Die Lerntheorien haben, bei aller Einschränkung, die gemacht wurde, in der Sozialerziehung ihren Platz. "Für die Erziehung im Sinn der Steuerung von kindlichen Verhaltensweisen ist es von entscheidender Bedeutung zu wissen
- wie erwünschte Reaktionen erzielt;
- wie unerwünschte vermieden;
- wie bereits vorhandene unerwünschte Reaktionen wieder abgebaut werden können" 89).
Dies sagen uns zum Teil die klassischen Lerntheorien. Wo aber lediglich nach dem Verstärkungsprinzip gelernt wird, besteht die Gefahr der Extinktion, wenn die Verstärkung längere Zeit ausbleibt.

Soziales Verhalten kann zwar, wie bereits gesagt, durch Lernen am Modell aufgebaut werden, vor allem, wenn dies über die Identifikation geschieht. Aber das Verhalten muß einsichtig sein, wenn es auf andere Situationen übertragen werden und nicht einfach Gewohnheit bleiben soll. Es muß einsichtig sein, d. h. überzeugen, damit negative Modelle den Heranwachsenden nicht zu einer Identifikation mit ihnen verleiten. Es ist also immer noch die Frage offen, ob nicht wenigstens einsichtiges Lernen an die Stelle von Sozialerziehung treten könnte.

Kinder und vor allem Jugendliche lernen viel im Umgang miteinander. Sie beurteilen und kontrollieren gegenseitig ihr Verhalten. Auch verwahrloseste Jugendliche entbehren nicht den Umgang mit Gleichaltrigen, auch nicht während

89) F. Novak u. a., Pädagogik 1, Probleme - Theorien - Anwendung, 135.

des Verwahrlosungsprozesses. Sie erkennen vielleicht ihr asoziales, ja antisoziales Verhalten. Sie könnten also durchaus durch Einsicht lernen, sich sozial zu verhalten. Sie können es aber nicht, weil ihnen gerade das fehlt, was für die "Menschwerdung" unerläßlich ist: der pädagogische Bezug; weil ihnen der Erzieher fehlt, der sie annimmt wie sie sind und sie weiterführen will, nicht, damit er es mit ihnen leichter hat, nicht weil ihm ihr Verhalten lästig ist, sondern weil er selbst Verantwortung trägt, so daß die Jugendlichen spüren, daß "etwas dahintersteckt", daß sie eingehen müssen auf diesen Erzieher, daß sie antworten müssen. Lernen genügt also nicht, es braucht Erziehung.
Einsichtiges Lernen heißt nur, daß der Lernende versteht, wie der Erfolg zustande kam. Er versteht damit aber noch nicht, ob der Erfolg zustande kommen durfte und ob auf diese Weise, d. h. welches Verhalten moralisch ist. Das kann ihm keine Lerntheorie sagen.

In der Erziehung geht es nicht wie in den Lerntheorien um "erwünschtes" Verhalten, sondern um Verhalten, das notwendig ist, um dem Leben einen Sinn zu geben, um Werte zu verwirklichen. Erziehung will auch nicht, wie z. B. die Konditionierung, ein bestimmtes Verhalten einfach erreichen, sie will, daß es eine freiwillige Antwort auf das erzieherische Bemühen darstellt. Erziehung ist daher bereit, das Risiko des Versagens einzugehen, damit der Heranwachsende in freier Entscheidung er selbst werden kann. "Die Erziehung soll sich von allen anderen Beeinflussungen dadurch unterscheiden, daß sie nur den Menschen und die Gesellschaft befreiende Prozesse anwendet und zuläßt" 90).

Sozialerziehung kann - im Gegensatz zu sozialem Lernen - den Menschen fähig machen, ohne nach eigenen Vorteilen zu fragen sich für andere einzusetzen, weil sie Werte vermitteln kann, die höher sind als die eigene Befriedigung.

90) H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 396.

3. Gegenüberstellung

a) Sozialisation als soziales Lernen

"Sozialisation bedeutet prinzipiell Lernen. Lernen von Verhaltensnormen und -mustern, welche in einer bestimmten Gruppe von Menschen akzeptiert und aktiviert werden" 91). Schoeck bezeichnet Enkulturation als einen "Lernprozeß, durch den ein Individuum allmählich die Kultur seiner Gruppe erwirbt; dazu gehören Wertvorstellungen, Leitbilder ebenso wie einfache und komplexe Verhaltensmuster" 92).

- Der Mensch muß lernen, sich "sozial" zu verhalten, d. h. nicht nur angepaßt, sondern so, daß er in das Ganze integriert ist zum Wohl des Ganzen;
- er muß die Kultur erlernen, d. h. ... lernen, sich an bestimmten Werten zu orientieren, nach anerkannten Normen zu handeln" 93);
- er muß lernen, soziale Rollen zu spielen, ihnen seine Bedürfnisse anzupassen und dabei seine Ich-Identität zu entwickeln, um nicht in Rollen aufzugehen;
- er muß sich nicht nur normgemäß verhalten lernen, sondern diese Normen akzeptieren, internalisieren. Welche Kriterien ihm die Gesellschaft bzw. die Gruppe dafür liefert, kann die Sozialisationsforschung interessieren, für deren Begründung hat sie selbst keine Maßstäbe als die des Funktionierens der Gesellschaft.

Der Sozialisierungsprozeß kann unter strenger sozialer Kontrolle erfolgen, aber auch völlig unbewußt durch die soziale Umwelt geschehen. Franz Josef Stendenbach sieht die durch Sozialisierung und soziale Kontrolle angeeigneten und verfestigten Verhaltensweisen determiniert durch Verstärkung. Was und wie verstärkt wird, hängt letztlich von den Normensystemen der Gesellschaft ab. Verstärkungen

91) E. Calliess, Sozialisation und Erziehung. 1968, 13.

92) Helmut Schoeck, Kleines soziologisches Wörterbuch. Freiburg i. Br.^{3} 1970, Art. Enkulturation, 90.

93) J. Hederer u. a., Telekolleg für Erzieher, Pädagogik 1, München^{2} 1974, 17.

können von anderen Personen ausgehen; aber auch die bloße Tatsache, daß man verinnerlichte Normen und Werte erfüllt, kann Verstärkung bedeuten. Es gibt also Interaktion auch ohne Erwartung von direkter Belohnung 94). Weiter weist Stendenbach darauf hin, daß der Inhalt des Gelernten nicht nur vom Vermittlungsagenten, sondern auch vom Alter und Geschlecht des Lernenden abhängt und verbindet damit Sozialisation und soziales Lernen mit Persönlichkeitsvariablen 95).

Bei aller Bedeutung des Lernens für den Sozialisationsprozeß kann es doch nicht mit Sozialisation gleichgesetzt werden. Bei ihr geht es um das Hineinwachsen in die Kultur, während der Lernbegriff "frei von kulturspezifischem Inhalt" ist 96). Soziales Lernen ist jedoch immer Lernen im Kontext der Gesellschaft. Ohne einen wenigstens minimalen Konsens in Bezug auf Normen könnte keine Gesellschaft existieren.

Man kann also ganz allgemein sagen: Soziales Verhalten wird im Sozialisationsprozeß erlernt. Dabei geht es in den Sozialisationstheorien um das Was des Lernens, d. h. welches Verhalten erworben werden soll. Die Lerntheorien stellen in Bezug auf die Sozialisation die Frage nach dem Wie.

b) Die Stellung der Sozialerziehung innerhalb von Sozialisation und sozialem Lernen

Erziehung kann zwar als Hilfe zur Sozialisation verstanden werden, aber sie erschöpft sich nicht darin. Bei ihr geht es nicht nur um die Frage nach dem Was und Wie, sondern auch um die des Warum bzw. Wozu. Die Gesellschaft spielt dabei ihre Rolle. Erziehung kann nicht in einer pädagogischen Provinz geschehen. Der junge Mensch muß nicht nur aus der Erziehung in die Gesellschaft entlassen werden,

94) vgl. Franz Josef Stendenbach, Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln, Berlin 1963, 237 - 245.

95) vgl. a. a. O., 207.

96) H. Fend, Sozialisierung und Erziehung, 47.

er steht schon während des Erziehungsprozesses in seiner Gesellschaft, die ihn formt, für die er sich formen lassen muß, um nicht a-sozial zu werden.

Die Sozialerziehung kann dem Heranwachsenden den Blick öffnen für die Gesellschaft und seine Stellung in ihr. Sie kann ihm helfen, die Normen des Sozialverhaltens kritisch anzunehmen. Der Mensch muß Rollenverhalten erlernen. Es erleichtert seine Orientierung im sozialen Bereich. Rollenverhalten verlangt aber immer Normkonformität. Dahinter verbirgt sich die Gefahr eines "sozialen Determinismus" 97). Die Sozialerziehung, die sicher die Eingliederungsfähigkeit in die Gesellschaft als eines ihrer Ziele sieht, muß doch darauf hinarbeiten, daß der Mensch er selbst wird, daß er sich und seine Mitmenschen als solche versteht und nicht nur als "Rollen", die auswechselbar sind. An der Hinführung zu Kontaktfähigkeit und Anpassungsfähigkeit muß die Persönlichkeit des Kindes wachsen, nicht gemindert werden. Nicht die Gesellschaft steht im Mittelpunkt, sondern das Kind, wobei Erzieher, Gesellschaft und Kind rückbezogen sind auf letzte Werte, auch wenn solche nicht für die ganze Gesellschaft die gleichen sind.

Der Prozeß der Aneignung des Sozialverhaltens kann als soziales Lernen gesehen werden. Nicht jedes Lernen aber ist Erziehung, d. h. Antwort des Educanden auf das Tun des Erziehers. Auch konditionierte Reaktion ist zwar Antwort auf das bewußte Tun eines "Verursachers", und auch unbewußtes Lernen ist Antwort auf Ereignisse oder Handlungen der Mitwelt.Es gibt auch ein Lernen, das Aktion des Subjekts ist und nicht Reaktion. Das wesentliche Moment der Erziehung, die Verantwortung, ist in der Konditionierung nur ganz bedingt gegeben: wo sie angewendet wird, um ein Kind von einem, es auch selbst schädigenden Fehlverhalten zu befreien und es dabei keine andere Möglichkeit der Befreiung

97) A. Biesinger, Plädoyer für ein interaktionistisches Sozialisationsmodell als Grundlage für ethische Erziehung. In: Katechetische Blätter 8/76, 513 - 522, 516.

gibt, steht es im Dienst der Heilerziehung und damit der Erziehung."Die Erziehung sollte sich von allen anderen Beeinflussungen dadurch unterscheiden, daß sie nur den Menschen und die Gesellschaft befreiende Lernprozesse anwendet und zuläßt" 98).

Erziehung muß letztlich immer - wenn auch nicht in jeder Handlung bewußt - das Ziel im Auge haben, dem die Ziele untergeordnet sind, während Lernen sich auf Einzelziele bezieht.

Erziehung muß den Menschen mündig machen. Konditionierung legt ihn fest auf eine bestimmte Reaktion und macht daher unfrei. Ein irrtumsloser Lösungsweg verhindert das Lernen problemlösenden Denkens, das wichtiger ist als bloße Anpassung oder unreflektierte Opposition 99). Erziehung erstrebt moralische Urteilsfähigkeit. Diese muß zwar eine selbstbestimmte sein, d. h. der Mensch muß im Laufe der Erziehung lernen, sich zu entscheiden, ohne daß ihm gesagt wird, wie es am besten ist. Sie muß aber eine "moralische Urteilsfähigkeit" sein, d. h. an ethischen Normen ausgerichtet. Ist sie das nicht, wird Selbstbestimmung Willkür 100). Erziehung ist nie auf das Verhalten unmittelbar ausgerichtet, sondern auf Verhaltensdispositionen. Beide können allerdings auch durch Konditionierung gebildet werden. Nur wenn der Mensch fähig gemacht wird, das Rechte zu erkennen und zu wollen, kann man von Erziehung sprechen. Der Wille "allein verbürgt die Autonomie des Subjektes, die auf sich selbst gegründete und für sich selbst verantwortete Freiheit des Menschen ..." 101).

98) Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie Band II - Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971, 396.

99) vgl. Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie II, 399 f.

100) Vielleicht wäre es besser, statt "Selbstbestimmung" "Mündigkeit" zu sagen, denn der Mensch kann nicht das Maß seines Verhaltens sein.

101) K. Schaller, Vom "Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege. Ratingen 1961, 26.

Durch Identifikation lernt der Mensch am sichersten Werthaltungen. So wichtig die Identifikation aber für den Aufbau des Über-Ich und damit für die Gewissensbildung ist, so kann sie doch den Menschen manipulieren: Sie kann ihn so binden, daß er sich nicht mehr distanzieren kann. Erziehung aber läßt frei.

Erziehung - auch in ihrem Teilbereich "Sozialerziehung" - ist immer auf den ganzen Menschen gerichtet, Lernen nur auf einzelne Verhaltensweisen und Handlungen. Selbst im Sinn der Gestaltpsychologie, die ja auf etwas Geschlossenes, die "gute Gestalt" zielt, kann das einzelne, wenn auch komplexe Verhalten durchaus vom Gesamtzusammenhang menschlichen Verhaltens gelöst werden. Sozialisation kann das Verhalten von Haltungen lösen: es gibt soziale Kontrolle für Verhalten, nicht für Haltungen. Erziehung kann beides nicht.

c) Zusammenfassung

Erziehung umschließt sowohl das Tun des Erziehers als auch die Antwort des Educanden. Sozialerziehung unterscheidet sich von Erziehung lediglich in ihren Teilzielen, die vom Erziehungsziel abgeleitet sind, und damit in ihren Inhalten, nicht aber formal.

- Als Tun des Erziehers ist Sozialerziehung auch Sozialisierung (im Sinn von Sozialmachung - Fend). Im Unterschied dazu - besonders in deren grundlegender Theorie, der Rollentheorie - liefert die Sozialerziehung den Educanden aber nicht der Gesellschaft aus, sondern hilft ihm, sie kritisch zu hinterfragen.
  Sozialerziehung als Sozialmachung vermittelt Werte und Normen der Gesellschaft, aber sie prüft sie daraufhin, ob sie dem Menschen helfen, immer mehr Mensch zu werden und nicht anonymes, wenn auch brauchbares Glied der Gesellschaft.
- Sozialerziehung als Antwort des Educanden auf die Einwirkungen des Erziehers ist "Sozialwerdung" (H. Fend). Sie

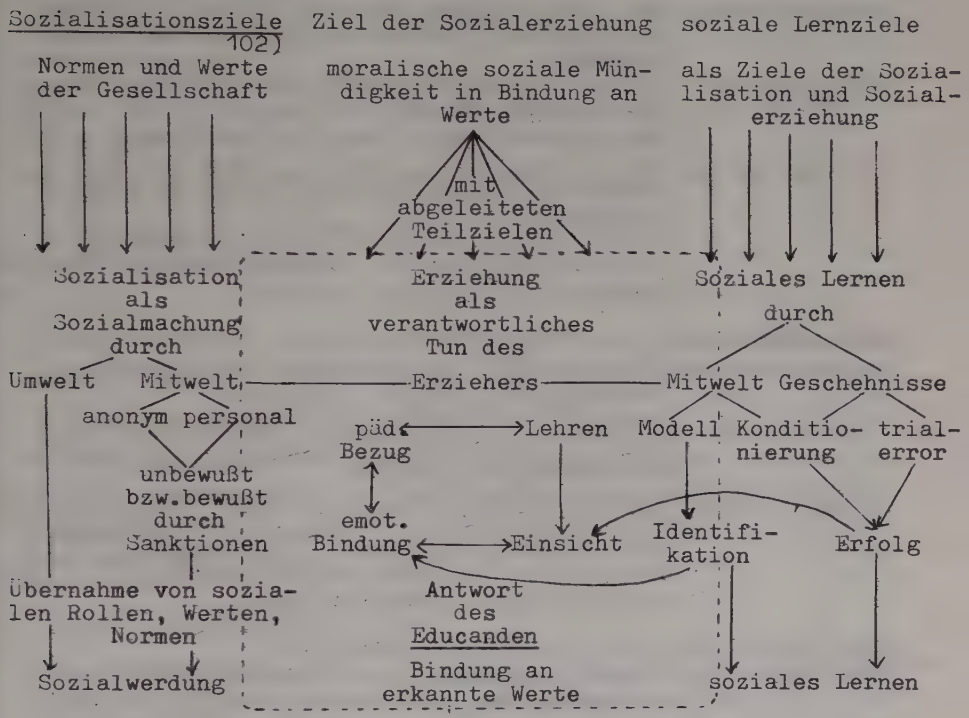
geschieht durch soziales Lernen. Von Lernen im Sinn der (Sozial-)Erziehung kann man aber nur sprechen, wenn es vernünftige Antwort ist, nicht manipulierte.

- Sozialerziehung zielt auf Befreiung ab, d. h. auf moralische Mündigkeit des Educanden, Sozialisation dagegen auf das Funktionieren der Gesellschaft. Erzieherisches Tun - als Einwirkung des Erziehers - ist also nur solches, das zu dieser moralischen Mündigkeit hinführt, d. h. dazu, daß der Educandus in eigener Verantwortung sich den Werten verpflichtet fühlt.

Weil die Frage nach letztverbindlichen Werten für den Menschen als solchen wesentlich ist, darum muß es Erziehung und damit auch Sozialerziehung geben und nicht nur Sozialisation.

Weil Erziehung für den Menschen absolut notwendig ist, damit er zur Verwirklichung von Werten fähig wird, darf das Lernen nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern muß sich im personalen Bezug ereignen.

Sozialerziehung und ihr Bezug zu Sozialisation und sozialem Lernen



Sozialerziehung - Sozialisation - soziales Lernen unterscheiden sich demnach

durch die Ziele:

Sozialerziehung ist orientiert am Gesamtziel der Erziehung, aus dem alle Teilziele abgeleitet werden. Sie hat die Persönlichkeitsbildung des Educanden im Auge.

Sozialisation ist orientiert an Zielen, Werten und Normen der Gesellschaft, die sich durchaus widersprechen können. Es geht um das Funktionieren der Gesellschaft.

Soziales Lernen ist an gesellschaftlich erwünschten genau definierten Verhaltensweisen orientiert. Es geht um das Wohl des Kindes;

102) Daß auch die Sozialisation Ziele hat und deren Erreichung teilweise bewußt durch Sanktionen erzwungen werden, zeigt sich z. B. in der Übernahme von Sitten und Gebräuchen in

durch die Bewußtheit der Vermittlung und der Annahme:

Sozialerziehung ist als Erziehung bewußtes Tun des Erziehers und bewußtes Übernehmen der Werte durch den Educanden;

Sozialisation ist im allgemeinen unbewußtes Vermitteln durch eine anonyme Mitwelt
zum größten Teil unbewußtes Übernehmen;

Soziales Lernen ist (in den klassischen Lerntheorien) bewußte Vermittlung - ohne Wert zu legen auf bewußte Übernahme;
(als Lernen durch Einsicht und Nachahmung) bewußte Übernahme mit bzw. ohne bewußte Vermittlung;

durch den Bezug:

Sozialerziehung vollzieht sich im personalen Bezug Erzieher - Educandus bzw. Lehrer - Schüler;

Sozialisation vollzieht sich in anonymer Beziehung Gesellschaft - Glied der Gesellschaft, bzw. in der altershomogenen Gruppe;

Soziales Lernen vollzieht sich, wo es sich nicht um die Antwort des Lernenden auf ein Lehren bzw. ein bewußt gesetztes Vorbild handelt, als Beziehung Versuchsleiter - Versuchsperson, Therapeut - Klient, aber auch ohne personalen Bezug;

durch die Mittel und die Art ihrer Anwendung:

Sozialerziehung sucht Sozialverhalten zu erreichen durch Erziehungsmittel, die in den pädagogischen Bezug eingebaut sind (Lob, Tadel, Aussprache, Rat usw.).
Strafe wird eingesetzt als Wiedergutmachung einer Schuld, als Wiederherstellung einer verletzten Ordnung.

Sozialisation sucht Sozialverhalten zu erreichen durch soziale Kontrolle, die meist unbewußt als "Mechanismus" wirkt oder als planmäßige Überwachung.
Sanktionen gehen von höhnischem Gelächter bis zur sozialen Ächtung.

Soziales Lernen sucht Sozialverhalten zu erreichen durch positive und negative Verstärkung 103).

ländlichen Gemeinden oder in der Hinführung zu Kameradschaft Mut usw. in informellen Kindergruppen.

103) Bewußt gesetztes Vorbild und Vermittlung von Einsicht gehören zu Sozialerziehung.

III. Aspekte der Sozialerziehung

In der Erziehung geht es um die "Menschwerdung". Damit stellen sich die Fragen:

1) Was ist das Wesen des Menschen und wie wird der Mensch "Mensch"
   = die anthropologische Sicht;
2) wie stellt sich diese "Menschwerdung" zeitlich dar, d. h. was ist wann möglich
   = die entwicklungspsychologische Sicht;
3) wieweit fördert oder hemmt die Gesellschaft diese Menschwerdung
   = die soziologische Sicht;

und zwar jeweils unter besonderer Berücksichtigung des Menschen als sozialen Wesens, d. h. eines Wesens, das in Sozialbezüge eingebettet ist, in einer Gesellschaft lebt und diese selbst gestalten kann und muß.

1. Der anthropologische Aspekt

Die Anthropologie stellt die Frage nach dem Wesen des Menschen. In seiner Instinktarmut und damit Instinktentbundenheit ist der Mensch das weltoffene Wesen, und, so meint Werner Loch, sei sein Wesen "nie endgültig feststellbar und damit unendlich bestimmbar" 1). Otto Friedrich Bollnow spricht in diesem Sinn von "einer grundsätzlichen Bildlosigkeit in Bezug auf den Menschen" 2).

Und doch ist die Anthropologie als Lehre vom Wesen des Menschen ein integrierender Bestandteil einer jeden Weltanschauung, denn sie sieht den Menschen als "das Wesen, das fragt, nicht nur was ist, sondern auch nach dem Warum und Wozu und das sich schließlich selbst 'in Frage stellen'

1) Werner Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik. neue Bemühungen. Hrsg. W. Loch, Jakob Muth, Bd. 1/2, Essen 1963, 9.
2) Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik. neue pädagogische bemühungen Bd. 23, hrsg. von W. Loch und J. Muth Essen 1968, 52.

kann" 3). Die Frage nach dem Warum und Wozu ist die Frage nach der Bestimmung des Menschen. Zugleich stellt sich aber auch die Frage, wie der Mensch seine Bestimmung erreichen kann und damit wird die Anthropologie eine pädagogische. Die Einsicht, daß die Erziehung eine wesensnotwendige Bedingung des Menschseins ist, daß der Mensch ein animal educandum ist, macht die Pädagogik zur Anthropologie. Der Erzieher trennt nicht zwischen Wesen und Bestimmung des Menschen. Ihm geht es um Hinführung des Educanden zu seiner Wesensbestimmung.

Gegenstand der Pädagogischen Anthropologie ist also "die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkung zu sich selbst kommen und mündig werden kann". Sie versteht die Menschwerdung "in ihrem Zusammenhang mit der Natur des Menschen" und damit in seinem Zusammenhang mit der Gesellschaft 4).

a) Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit

Erziehung findet vorwiegend in der Kindheit statt. Damit stellt sich die Frage, was Kindheit als eigene Gestalt des Menschseins über das Wesen des Menschen aussagt. "Indem das Kind als wesensnotwendige Gestalt des Menschen, die er durchleben muß, um seine Bestimmung zu erfüllen, durch die Verfassung der Erziehungsbedürftigkeit definiert ist, zeigt sich in ihm die Erziehungsbedingtheit als Wesenszug des Menschen, kommt in ihm der Mensch als 'animal educandum' buchstäblich, aktiv, real, greifbar zum Vorschein" 5). Ohne Erziehung könnte das Kind sich nicht - wie das Tier, das lediglich instinktiv versorgt wird - natürlich entwickeln, denn es gibt nicht die "Natur" des Menschen ohne Hinordnung auf seine Bestimmung.

3) Alwin Diemer, Art. Anthropologie. In: Fischer Lexikon Philosophie, Hrsg. Alwin Diemer, Ivo Frenzel, Frankfurt/M. 1977, 9 - 15, 12.

4) Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie Band I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover^3 1971, 19.

5) W. Loch, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, 1963, 57.

Das Kind würde nicht zu einem menschlichen Leben fähig werden.

Gerade weil der Mensch nicht auf ein Verhalten und auch nicht auf ein Ziel festgelegt, sondern hingeordnet ist, weist er im Verhältnis zum Tier angeborene Mängel auf, ist er aber gerade dadurch unendlich lernfähig. Somit hat das Kind die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit, seine Verhaltensweisen und Fertigkeiten mit Hilfe der Umwelt aufzubauen. Als Lernender ist er auf einen Lehrenden, einen Erzieher angewiesen, ist er also ein zu Erziehender. Er ist "der erste Freigelassene der Schöpfung, nicht mehr eine unfehlbare Maschine in den Händen der Natur" 6). Das Tier ist auf sein Verhalten mehr oder weniger festgelegt. Der Instinkt bietet zwar gegenüber dem Tropismus gewisse Variationsmöglichkeiten des Verhaltens, aber nicht nur Trieb, sondern auch Triebbefriedigung sind biologisch gesteuert. Der Mensch dagegen muß als instinktunsicheres Wesen sich selbst steuern, muß seine Trieb- und Wertwelt unter Anleitung seiner Umwelt aufbauen.

Weil der Mensch nicht festgelegt ist, kann er aber auch scheitern; weil er erzogen werden kann, kann er auch Opfer einer Fehlerziehung werden. Beides zeigt, daß der Mensch zwar weitgehend bestimmbar ist. Aber er darf nicht beliebig bestimmt werden, da er bereits von vornherein eine Bestimmung hat, die er erreichen muß. Hätte er sie nicht, wäre ein Scheitern nicht möglich. Nicht nur <u>daß</u> er bestimmbar ist und auch bestimmt wird, ist für ihn das Entscheidende, sondern vor allem <u>wie</u> er bestimmt wird und damit, ob er seine Bestimmung erreicht. Das kann er nur, wenn er überhaupt bestimmbar, erziehbar ist. Somit ist Erziehbarkeit das letztlich Grundlegende.

Es gibt allerdings Grenzen der Erziehbarkeit einmal durch die Anlage, dann aber auch durch abnehmende Plastizität im Laufe der Entwicklung. Es ist hier nicht der Platz, auf den pädagogischen Pessimismus und Optimismus näher

6) J. G. Herder, zit. nach H. Roth, Pädagogische Anthropologie I, 117.

einzugehen. Die Reichweite der Erziehbarkeit ist nicht eindeutig festzulegen. Der Mensch ist nicht absolut bestimmbar, machbar. Er kann sich gegen Einflüsse entscheiden. Wenn man ihm aber die Fähigkeit der Werteinsicht abspricht, die die Voraussetzung für verantwortliche Entscheidung ist, dann spricht man ihm die Voraussetzung für die Erziehung und damit die Möglichkeit, erzogen zu werden, ab.
Was der Mensch wird, hängt weitgehend von seinem Selbstverständnis und von seinem Weltbild ab, das wiederum für das erstere entscheidend ist. Beide gewinnt er über die Erziehung, durch die ihm Modelle und Leitbilder aufgezeigt werden, die er als verpflichtend anerkennt. In welche Richtung aber soll er gewiesen werden? Wenn der Mensch in hohem Maß bildsam und lernfähig ist,wird diese Frage zentral wichtig. Die pädagogische Anthropologie weist darauf hin, daß diese "unendlich offene (vielleicht auch erst zu öffnende) Bildsamkeit auf eine unendlich offene Selbstbestimmung bezogen ist", daß aber nur eine solche Erziehung, der es gelingt, "die zwischen Individuum und Gesellschaft spielenden Lernprozesse gleichzeitig durchsichtig und verbindlich zu machen", imstande ist, die unsichere Beziehung zwischen Bildsamkeit und Selbstbestimmung in eine befreiende umzuwandeln 7).

b) Erziehungsbedürftigkeit im Sozialverhalten

Der Mensch wird durch Erfahrung und Lernen er selbst und Glied der Gesellschaft. Er hat als Individuum seine einmalige Lebensgeschichte, ist aber zugleich auf seine Mit-

7) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Band II, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971, 38 f. -

Die unendlich offene Bildsamkeit kann nicht bedeuten, daß man aus dem Menschen alles machen kann, wie das z. B. Skinner und Makarenko behaupten; auch nicht, daß er selbst aus sich alles machen kann. Es gibt Grenzen der Bildsamkeit. Aber durch die fortschreitende Entwicklung des Menschen stehen ihm immer neue Möglichkeiten zur Verfügung, für die er durch Erziehung offengehalten werden muß.

welt bezogen. Er "wird Mensch nur unter Menschen. Sollen überhaupt Menschen sein, so müssen es mehrere sein" 8). Diese Antinomie ist Grundlage seiner Erziehungsbedürftigkeit.

- Das menschliche Zusammenleben ist durch Sitte bestimmt und beruht auf Einsicht.

Ein triebbedingtes soziales Leben gibt es schon beim Tier; es ist durch Instinkte gesteuert, so z. B. ob Tiere in Familien zusammenleben, ob und wann sie in Rudeln leben.
Auch dem menschlichen Sozialleben liegen Triebe zugrunde, der Gesellungstrieb, der Geschlechtstrieb, der Drang zu Selbstbehauptung, aber auch zur Selbsthingabe an andere.Sie sind im Menschen biopsychisch grundgelegt. Die konkreten Verhaltensweisen des Menschen aber werden durch die jeweiligen sozialen Normen geprägt, die das Kind aus seiner sozialen Umwelt übernimmt.

Die Sozialformen der Tiere beruhen vorwiegend auf angeborenen, zur Lebens- und Arterhaltung notwendigen Verhaltensmustern. Der Mensch hat im Vergleich zum Tier keine angeborenen Sozialformen. Nur der erste Impuls stammt von angeborenen Antrieben und bedeutet für den Menschen Aufruf zur sittlichen Entscheidung. Der Mensch muß seine sozialen Verhaltensweisen erlernen. Damit sie aber wirklich menschlich sind, müssen sie auf Einsicht in ihre Sinn- und Werthaftigkeit beruhen.

- Menschliches Verhalten beruht auf Tradierung und ist wandelbar.

Die sozialen Bindungen sind historisch gewachsen oder haben sich erzwungen durchgesetzt. Sie beruhen auf gemeinsamen überindividuellen Geboten, Normen, Gesetzen. "Gelingt die Tradierung ... nicht, sinkt das gemeinsame Leben auf eine niedere Stufe ab oder es schlägt eine andere Richtung

8) J. G. Fichte, zit. nach H. Roth, Pädagogische Anthropologie I, 131.

auf Grund neuartiger Erfahrungen ein" 9). Damit zerfällt die Gesellschaft. Eine Rückkehr zur "Natur" als Ersatz für "Kultur" ist dem Menschen nicht möglich. Nur durch Übertragung gültiger Normen kann sich die soziale Menschwerdung des Menschen vollziehen 10), und zwar dann, wenn er nicht nur konditioniert wird für bestimmte Verhaltensweisen, sondern seine sozialen Beziehungen bewußt an ethischen Ordnungen ausrichtet.

- Menschliches Verhalten ist von der Personalität des Menschen bestimmt.

Daß der Mensch in seinem Verhalten nicht festgelegt ist, beruht auf seiner Personalität, die mehr ist als Individualität, aber auch nicht mit Bewußtsein und Reflexion gleichzusetzen ist. Person umfaßt das Ganze des Menschen, einschließlich seiner unbewußten Existenz. "In der Selbsterfahrung läßt sich das Personsein als Offenheit für die Transzendenz verstehen, auf die es letztlich hingeordnet ist" 11).

"Person" wird meist erklärt aus dem lateinischen "personare" = hindurchtönen, als Bezeichnung für die Theatermaske. So verstanden steht der Mensch "als 'dramatische Person' ...

9) H. Roth, Pädagogische Anthropologie I, 131.

10) a. a. O., 130.

11) August Vetter, Der anthropologische Ansatz. In: E. Bornemann / G. v. Mann-Tiechler, Handbuch der Sozialerziehung Band I, Grundlagen der Sozialerziehung mit einem Anhang: Sozialerzieherische Einrichtungen. Freiburg i. Br. 1963, 14 - 35, 15. -

Die für die Person konstitutive Beziehung zur Transzendenz wird deutlich dadurch, daß dort, wo diese Beziehung abgelehnt wird (wie im sozialistischen Osten und im amerikanischen Behaviorismus), das Wort "Person" nicht mehr erscheint oder synonym mit "Persönlichkeit" gebraucht wird. In diesem Fall wird Persönlichkeit verstanden als das Individuum, das seine Handlungen innerlich organisiert, ein organisches Ganzes ist und sich als solches von anderen unterscheidet, sich aber zugleich durch seine Eigenart an die Umwelt anpassen kann. "Ein Hund ist keine 'Person', obwohl man ihn als 'Individuum' bezeichnen und auch von seiner 'Persönlichkeit' sprechen kann" (Charlotte Bühler, Psychologie im Leben unserer Zeit. München/Zürich 1962, 211).

nicht für sich selbst" 12), sondern hat eine Mittlerrolle und zwar zwischen Gott und Mitmenschen. In der feierlichen Verkündigung der vernommenen Botschaft schafft sie das Wir des menschlichen Miteinanders. Damit wird die religiöse Sendung zur sozialen Aufgabe der Bildung und Erziehung 13). In der Tiefenpsychologie hingegen ist die Person säkularisiert. "Was von ihr übrigblieb, ist die leere Maske als Sinnbild für völlige Veräußerlichung der gesellschaftlichen Rolle, wie sie heute auch im Begriff etwa der Standes- und Amtsperson spürbar ist" 14).

Die Person ist auf den Mitmenschen hin geöffnet. Sowohl die Abkapselung im Narzißmus als auch die Gefühlsverlorenheit an den Mitmenschen bedeuten eine Störung des Gleichgewichts innerhalb der Person. Die Öffnung und damit die Hinführung zu echter Mitmenschlichkeit bedarf der Erziehung.

c) Erziehungsbedürftigkeit im moralischen Handeln

Immer schon weiß der Mensch, daß es Verhaltensweisen gibt, die richtig oder falsch, gut oder böse sind, ob er dies nur ahnt oder ob es ihm in denkerischer Auseinandersetzung bewußt geworden ist. "Aus dem dunklen oder geklärten menschlichen Bewußtsein erhebt sich das Sittliche als ein menschliches Urphänomen" 15).

Soziales Handeln ist als menschliches Handeln immer moralisches. Es ist an Normen orientiert, denen Werte zugrunde liegen. Das Sozialverhalten der Tiere dient der Selbst- und Arterhaltung. Menschliches Handeln kann sich transzendieren, es kann um eines anderen willen, dessen Werthaftigkeit erkannt wird, zur Selbsthingabe werden.

12) A. Vetter, a. a. O., 16.
13) a. a. O., 17.
14) a. a. O., 18.
15) Walter Hammel, Aspekte sittlicher Erziehung. Bad Heilbrunn 1976, 7.

Allerdings gibt es dazu keine "Naturanlage", es gibt nicht einmal einen angeborenen Schutz vor dem Brudermord 16). Weil aber der Mensch einerseits als Person auf den anderen hin geöffnet ist, er andererseits aber zum Egozentrismus und Egoismus neigt, muß er erst lernen, sich zum Mitmenschen hin tatsächlich zu öffnen. Das ist aber nur durch Erziehung zu erreichen. Im pädagogischen Bezug wird es dem Kind möglich, von sich weg zu einem Du hinzugehen und damit zu erfahren, daß es im "Lassen von sich" nichts verliert, sondern bereichert wird.

Menschliche Gemeinschaft ist nur dann dauerhaft, wenn sie auf geistigen Werten beruht. Sozialerziehung, die nicht nur Training des Zusammenlebens ist, findet nur statt, wenn sie den Heranwachsenden für geistige Werte öffnet, d. h. für Werte, die den Menschen transzendieren. Weil es diese Werte gibt und weil sie den Menschen fordern, verpflichten, darum gibt es für den Menschen ein Heil, das er erreichen, aber auch verfehlen kann. Er ist also, wie er erziehungsbedürftig und erziehungsfähig ist, auch heilsbedürftig und heilsfähig. Die Erziehung kann ihm das Heil nicht vermitteln, aber sie kann ihn heilsfähig machen, fähig zur Antwort auf Gottes Anruf. "Es gilt hier nicht zuletzt das Pestalozziwort: 'Gott ist nur durch Menschen der Gott der Menschen'. Mehr kann in einer pädagogischen Anthropologie kaum ausgesagt werden, aber dieses muß gesagt werden" 17). Wer sich zur Offenbarung bekennt, weiß, daß dem Menschen dieses Heil geschenkt wird, und der Mensch in dem Maß in das Heil hineinwächst, in dem er sich dem Mitmenschen hingibt (Mt 25, 34 - 37). Er erhält auch Normen, wie Mitmenschlichkeit als Nächstenliebe geübt werden soll (z. B. Mt 19, 21; Lk 6, 27 - 36; 10, 30 - 37). Diese Liebe geht über Gerechtigkeit hinaus, setzt sie aber

16) vgl. H. Roth, Pädagogische Anthropologie I, 128. - vgl. dazu auch die Unterscheidung "Urgewissen" und "sittliche Erkenntnis" bei Ernst Cloer, Gewissen und Gewissensbildung. In: Katechetische Blätter 11/1969, 650 - 661.

17) H. Roth, Pädagogische Anthropologie I, 144.

voraus. Im Christentum ist diese Liebe Pflicht und nicht in unser Ermessen gestellt. Christus sagt nicht: "Diskutiert mit den Menschen, und was sie anerkennen wollen, das gilt", sondern: "... macht alle Menschen zu Jüngern ... und lehret sie alles halten, was ich euch geboten habe" (Mt 28, 19 - 20). Das ist ein pädagogischer Auftrag.

Erziehung muß also den Menschen fähig machen, in freier Entscheidung, auf sich selbst gestellt, zu seinem Lebenssinn Ja zu sagen - und nur Erziehung kann dies. Moralische Handlungen, "sei es in moralisch-sozialen oder moralisch-politischen Zusammenhängen", sind Handlungen, "die in der Verantwortung der eigenen 'letzten Einsichten' getroffen werden... Unter Umständen gegen das eigene Wohl... Bei solchen Entscheidungen ist der Bezugspunkt nicht mehr einfach nur der andere oder die Bezugsgruppe ..., es geht in dieser letzten Steigerung nicht mehr darum, vom andern her zu denken, sondern vom Bezugspunkt der Transzendenz und des Unendlichen" 18).

Der Erzieher muß also nicht nur den Educanden ansprechen, sondern auch einen Anspruch stellen, dem dieser entsprechen muß, wenn er sein Leben nicht verfehlen will. "Bildung ist nicht lösbar von der Vorfrage nach den tragenden Werten und Haltungen, die verpflichten können, aber auch verpflichten müssen" 19).

2. Der entwicklungspsychologische Aspekt

Nach anthropologischer Erkenntnis ist der Mensch für Sozialverhalten bildsam und bildungsbedürftig. Nun ist Bildung aber kein einmaliges Geschehen, sondern ein Prozeß, der sich zumindest über die ganze Kindheit und Jugendzeit erstreckt. Er ist weder als "gleichmäßige Veränderung durch formgebende Kräfte von außen, bei weitgehender Passivität des Educandus" 20) zu verstehen, noch als rein von innen gesteuerter

18) H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 539 f.
19) R. Schwarz, Bildungspolitik ohne Bildung? Bonn 1973, 25.
20) P. Xochellis, Pädagogische Grundbegriffe. München[4] 1973, 31.

mechanischer Vorgang. Entwicklung ist weder ein "einspuriger Prozeß" noch bloßes Konvergenzgeschehen 21). Sie ist ein Zusammenwirken von Reifung und Lernen 22). Für Oerter "stellt sich menschliche Entwicklung vorwiegend als soziales Lernen dar, das aufgrund vorausgegangener Funktionsreifung zu sukzessiven Verhaltensänderungen führt. Diese Änderungen bewirken den Entwicklungsfortgang vom 'unreifen', asozialen, egoistischen Kleinkind zum sozial eingeordneten, 'reifen' Erwachsenen, der die Normen der Kultur in seinen Überzeugungen und Handlungen repräsentiert" 23). Dabei ist - wie bereits deutlich aufgezeigt wurde - nicht das zufällige Lernen für die menschliche Entwicklung (die "Menschwerdung") das Wesentliche, sondern das vom Erzieher gelenkte. Erzogenwerden ist für die Entwicklung unentbehrlich. "Children do not just grow - they are 'brought up'" 24). Wir wissen nicht, wie sich die Entwicklung vollziehen würde ohne gezielte erzieherische Maßnahmen. Abgesehen davon, daß der menschliche Säugling ohne die Hilfe seiner Erziehungspersonen gar nicht existieren könnte, muß man annehmen, daß sich ohne Erziehung seine Triebe ungezügelt, egoistisch durchsetzen würden 25).

21) vgl. Martinus Langeveld, Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik. In: J. Derbolav und H. Roth, Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 2, Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959, 49 - 76, 57.

22) Heute wird vielfach an die Stelle der "traditionellen" Entwicklungspsychologie die Lernpsychologie gesetzt. Das mag teilweise aus der Einsicht kommen, daß die "Entwicklungsphasen" altersgemäß nicht genau festgelegt werden können und von soziokulturellen Faktoren stark beeinflußt werden, was man in der Entwicklungspsychologie allerdings schon lange weiß; teilweise mag es aber auch aus einem pädagogischen Optimismus kommen, der an die Machbarkeit des Menschen glaubt - nicht nur durch gesellschaftliche Einflüsse.

23) Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1969, 65.

24) Eurfron Gwynne Jones, Children growing up. Middlesex, England 1973, 11.

25) H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 590.

Aber ebenso wenig kann Erziehung zustande kommen, d. h. können erzieherische Einflüsse effektiv sein, wenn sie nicht den Reifungsprozessen angepaßt werden. Damit bleibt für die Pädagogik bei aller "Technik", die im Laufe der Zeit entwickelt wurde, das bekannte Problem möglicher "Verfrühungen" und möglicher "Verspätungen". Wir müssen die sog. "sensiblen Phasen" kennen, in der die Lernanforderungen so der Reife entsprechen,daß der größte Entwicklungsfortschritt gewährleistet ist 26). Die Pädagogik muß also die Entwicklungspsychologie befragen, die ihr sagen kann, was zu einem bestimmten Zeitpunkt möglich ist, die aber nicht sagen kann, was sein soll. Die Normen der Psychologie sind keine Sollensnormen, sondern Durchschnittsnormen. Es ist zu bedenken, daß Entwicklungsfortschritte immer auch Ergebnis einer Erziehung, allerdings einer entwicklungsadäquaten Erziehung sind. Was die Entwicklungspsychologie für die Sozialerziehung zu leisten vermag, ist, "daß sie aufweist, wie grobe, folgenreiche Fehler zu vermeiden und wie für das Kind laufende Hilfen einzusetzen sind" 27).

a) Grundlegung des Sozialverhaltens in der Familie

Wenn wir uns mit entwicklungsgemäßer Sozialerziehung befassen wollen (und zwar im Hinblick auf die institutionelle Erziehung), dann darf nicht übersehen werden, daß diese durch die grundlegenden Einflüsse in der Familie erst ermöglicht, aber auch gehemmt, wenn nicht gar vereitelt werden kann.

- Die Mutter-Kind-Beziehung hat grundlegende Bedeutung für das künftige Sozialverhalten des Kindes.

Charlotte Bühler stellt die Frage, ob am Anfang unserer mitmenschlichen Beziehungen das steht, was wir im Sinn der Lerntheorie erlernen oder Affekterlebnisse, wie die

26) a. a. O., 113.

27) K. H. v. Rabenau, Kleine Psychologie der Erziehung. München 1972, 17 f.

Psychoanalyse meint 28). Sicher müssen Beziehungen zum Mitmenschen gelernt werden. Damit diese aber nicht reine Technik sind, bedarf es des Emotionalen, eines affektiven Klimas, das die Mutter für den Säugling schafft; denn das Kind kann ja nur in der Beziehung zum Du ein Ich werden und von diesem Du zu den anderen gehen. Deshalb muß sowohl der Säugling als auch das Kleinkind "die Erfahrung einer warmherzigen, intimen und stetigen Beziehung zur Mutter machen", einer reichen und lohnenden Beziehung, "die dann auf zahllose Weise durch Beziehungen zum Vater und zu Geschwistern bereichert wird ..." 29).

Während Freud den Säugling noch ganz mit sich selbst beschäftigt begreift, weist Schultz-Hencke in seiner Bezeichnung "intentionale Phase" darauf hin, daß das Kind von Anfang an von sich weg zu Menschen (Mutter) geht und nur von da aus als ein Selbst lebensfähig wird. Ohne Wechselbeziehung zwischen Mutter und Kind ist nicht nur die sozial-emotionale Entwicklung nicht möglich, sondern gibt es überhaupt keine Entwicklungschance für das Kind. Die Hospitalisierungsschäden, die René Spitz gründlich untersucht hat, beweisen die ausschlaggebende Bedeutung dieser Beziehung.

Die Mutter-Kind-Beziehung muß aber schon von Anfang an die Möglichkeit des Lösens in sich schließen, damit das Kind stufenweise selbständig werden kann. "A parent-child relationship is not a good one if a child is incapable of growing through it to independence" 30). Das soziale Verhalten des Erwachsenen setzt Bildungs- und Lösungsfähigkeit voraus. Menschen, die andere nicht freigeben können, die sich an ihnen "festkrallen", werden in jeder Gemeinschaft als störend empfunden und zurückgestoßen. Darum

28) Charlotte Bühler, Psychologie im Leben unserer Zeit. München / Zürich 1962, 185.

29) John Bowlby, Mutterliebe und kindliche Entwicklung. Aus dem Englischen übersetzt von Ursula Seemann. München 1972, 11.

30) E. G. Jones, a. a. O., 37.

ist es notwendig, daß bereits der Säugling dieselbe Mutter als diejenige erlebt, die Befriedigung gewährt und sie versagt 31). Vorherrschend aber muß die freundliche emotionale Zuwendung sein, die dem Kind die Sicherheit gibt, in der Welt willkommen zu sein, die das Urvertrauen des Kindes weckt. Wie wichtig dieses Urvertrauen nicht nur für die Entwicklung des Kindes, sondern für die gesamte menschliche Gesellschaft ist, betont Claessens: "Soziales Leben ginge ohne Vertrauen keine Zeitspanne weiter. Es würde des substantiellen Untergrundes sozialer Selbständigkeit beraubt sein, der existentiell notwendigen Ungezwungenheit im sozialen Umgang" 32).

So unerläßlich eine "gesunde" Mutter-Kind-Beziehung für die Grundlegung späterer Entwicklung des Sozialverhaltens ist, so schädlich ist eine pathogene Bindung. Horst Eberhard Richter führt in seinem Buch "Eltern, Kind und Neurose" zahlreiche Beispiele dafür auf.

- Mutter-Kind-Beziehung und Vater-Kind-Beziehung haben grundlegende Bedeutung für die Entwicklung des moralischen Verhaltens.

Die ersten Entscheidungssituationen, in die das Kind gestellt wird, treten in der Reinlichkeitserziehung (anale Phase) auf. Das Kind erlebt sich nicht mehr einfach als abhängig: "Je mehr ich bekomme, desto mehr habe ich", sondern "Ich kann meinen Besitz dauernd machen, wenn ich von dem, was ich in mir habe, nichts hergebe ... Bekomme ich genug und darf und kann ich mir auch selbst nehmen, so kann ich auch hergeben und schenken" 33). Diese erste Entscheidung des Kindes ist eine soziale und zugleich schon eine moralische: Es gibt Pflichten, man verfügt über Besitz, und Besitz verleiht Macht. Wieviel Machtgebrauch

31) vgl. Siegfried Elhard, Tiefenpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart ^{3}1973, 70.

32) Dieter Claessens, Familie und Wertsystem. Berlin^{3} 1972, 108.

33) S. Elhard, Tiefenpsychologie, 73.

ist legitim? Wo liegt später einmal die Grenze zwischen legitimer Macht und Machtmißbrauch, also unsozialem Verhalten? Ist die Mutter böse, weil sie von mir verlangt - oder bin ich böse, wenn ich nicht hergeben will? Man kann geben, wenn man dafür Liebe empfängt. Man muß hergeben, um überhaupt leben zu können, um die Liebe der Mutter nicht zu verlieren. Man wird aber auch später nur leben können, wenn man hergeben, von sich lassen kann.

Das Verhalten der Mutter bedingt mit, ob es zu einer über das "normale" Maß hinausgehenden Trotzhaltung kommt oder ob das Kind lernt, echt zu wollen. Die spätere Gewissensbildung ist nur auf der Grundlage einer Willensfähigkeit möglich. An dieser Gewissensbildung (Über-Ich-Bildung) sind nach psychoanalytischer Theorie Vater und Mutter beteiligt, deren Normen im Prozeß der Identifikation als Überwindung des Ödipus-Konflikts internalisiert werden. Dies setzt wiederum eine gesunde Eltern-Kind-Bindung voraus. William J. Goode weist darauf hin, daß "Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil verstorben ist, ... mit einer um fast 50 Prozent höheren Wahrscheinlichkeit delinquent (werden) als Kinder, die in intakten Familien leben. Kinder, deren Eltern 'getrennt leben', sind noch stärker vertreten" 34). H. Roth berichtet über eine Untersuchung von Bandura und Walters, die erwies, daß delinquente Jugendliche keine affektive Unterstützung erhielten und in einem pathologischen Sinn unabhängig waren 35). Sie hatten also zwar eine Familie, aber keine Bindung.

Mit der sozial-emotionalen Entwicklung beginnt die gesamte Entwicklung des Menschen, seine Möglichkeit, aufgrund des erworbenen Urvertrauens sich der Welt zuzuwenden. Alle "Bildung" aber, und sei sie noch so umfassend oder spezialisiert, macht den Menschen nicht zum Menschen, wenn er sozial "unterentwickelt" ist. Er ist um so mehr ein

34) William J. Goode, Soziologie der Familien, Grundfragen der Soziologie Bd. 8, hrsg. von Dieter Claessens, München 4 1971, 187.

35) vgl. H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 520.

wertvolles Glied der Gesellschaft, je mehr er all sein Wissen und Können in ihren Dienst zu stellen vermag.

b) Die soziale Entwicklung als Grundlage und Ziel erzieherischer Einwirkungen

- Der Kindergarten ermöglicht und steuert soziale Erfahrungen.

Durch den Eintritt in den Kindergarten macht das Kind einen ersten Schritt auf dem Weg von der Intimgruppe in die Gesellschaft. Wie die Kontakte zu anderen Kindern sich langsam entwickeln und welche Formen sie jeweils am häufigsten zeigen, ist aus einer amerikanischen Studie zu ersehen, die Schenk-Danzinger anführt:

1) Das völlige Unbeteiligtsein - nur bei 2-3jährigen;
2) das einsame Alleinspiel, das mehr als um die Hälfte abnahm;
3) die Zuschauerrolle, die die geringste Häufigkeit aufwies und nur zwischen 2,5 und 3 Jahren öfters auftrat;
4) das Parallelspiel ohne Kontakt, am häufigsten zwischen 2 und 2,5 Jahren, zwischen 4 und 4,5 wieder ansteigend;
5) das assoziierte Spiel mit Kontakten des Gebens und Nehmens, aber ohne Organisation und Unterordnung, das gleichmäßig anstieg und die häufigste Spielform wurde;
6) das organisierte Spiel mit Arbeits- und Rollenteilen, das bis zu drei Jahren selten war, dann plötzlich stark anstieg (Beginn des Rollenspiels) 36).

Die größte Gruppe, die bei uns die Kindergartenkinder stellt, die zwischen 4,5 und 6 Jahren, erscheint bei dieser Untersuchung nicht.

Da es der Kindergarten als seine Aufgabe sieht, "Kinder von rein emotional-affektivem Verhalten gegen- und füreinander zu einem regeleinsichtigen Verhalten weiter zu entwickeln" 37), ist aus dem spontanen Spielverhalten der Kinder die "Entwicklung an sich" nicht ersichtlich, son-

36) vgl. Lotte Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, Wien 12 1977, 153 f.

37) H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 522.

dern die durch bewußte Erziehung geförderte. Aber - und das ist für unsere Arbeit wesentlich - es ist ersichtlich, wieweit die Sozialentwicklung durch Erziehung geführt werden kann. Das Kind, das anfangs seine Wünsche oft nur einschränkt, weil der Nachbar sonst handgreiflich wird, kann fähig werden, "spontan Verzicht (zu) leisten, wenn ihm das Zusammenspiel wichtiger ist als der Alleinbesitz eines begehrten Gegenstandes, oder wenn es einem bestimmten Partner etwas zuliebe tun will" 38). Diese Möglichkeit, das Zusammensein mit Gleichaltrigen als wünschenswert zu erfahren, erhält das Kleinkind heute fast nur im Kindergarten. Der Weg vom Alleinspiel, das zwar wichtig ist und keineswegs völlig aufhören darf, über ein mehr oder weniger erzwungenes Abwechseln bis hin zum freiwilligen Teilen selbst des Lieblingsspielzeugs mit anderen in echter Kooperation, ist ein Entwicklungsschritt, den das Kind nur mit Hilfe eines Erwachsenen vollziehen kann.

Die ersten Freundschaften unter Kindern zeigen sich zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr. Gleichzeitig beginnen Hilfsbereitschaft, freundliche Zuneigung, aber auch Rivalität, Eifersucht, vor allem das Verlangen, sich anderen Kindern überzuordnen. Hundertmarck weist aber auch darauf hin, daß gerade befreundete Kinder mehr miteinander streiten - sie haben mehr Gelegenheit dazu - und streitende Kinder freundlicher sind, sich mehr mit anderen beschäftigen 39).

Ab 5 - 6 Jahren zeigt sich schon eine gewisse Rangordnung, die zwar nicht konstant, aber doch immer wieder zu bemerken ist. Es beginnen Rollenzuweisungen wie Führer, Star, aber auch "Schwarzes Schaf". Einige Kinder können abgelehnt und dann verspottet und gequält werden. Die Gruppe gibt Halt, auch in negativer Weise: Man kann sich entlastet fühlen, wenn die anderen das auch machen.

38) Gisela Hundertmarck, Soziale Erziehung im Kindergarten. Sozialpädagogik Band 1, hrsg. von Günter Bittner u. a., Stuttgart 1975, 23.

39) vgl. a. a. O., 34.

Durch Lenkung, z. B. in der Zusammensetzung der Kleingruppen, können die Kinder dazu kommen, Konflikte auszutragen und positiv zu verarbeiten, sie können erfahren, daß auch ein bisher abgelehntes Kind ein fairer Spielkamerad sein kann, sie können zu Zusammenarbeit geführt werden, können lernen, vom andern her zu denken, Mitgefühl und Einsicht zu entwickeln. Auf diese Weise erwirbt das Kind soziale Kompetenz, zwar nur mit Hilfe eigener Erfahrung, aber nicht ohne Hilfe des Erziehers.

- Kinder im Schulalter bilden spontan Gruppen mit informeller Ordnung.

Während im Kindergarten heute wieder das Hauptgewicht auf die Förderung der sozialen Entwicklung gelegt wird, ist im Schulalter die intellektuelle Entwicklung und Ausbildung vorrangig. Die Schule pflegt nicht nur das Sozialverhalten kaum oder gar nicht, sie fördert sogar die ungesunde Rivalität, die Beurteilung des Mitmenschen aufgrund seiner (schulischen) Leistung.

Die Kinder aber bilden von sich aus Gruppen mit informeller Ordnung und zwar ab dem 3. Schuljahr. In den ersten beiden Schuljahren gibt es weniger Gruppenbildung als im Kindergarten. Das dürfte daran liegen, daß schulisches Lernen und damit Wetteifer an Stelle von Zusammenarbeit nun in den Vordergrund gerückt ist, und daß die Kinder nicht mehr, wie im Kindergarten, zu Gruppenbildung angeleitet werden, von sich aus aber noch nicht fähig dazu sind. Sie müssen erst von der Bindung an eine Person über die an mehrere Bezugspersonen fähig werden zur sachlicheren Bindung an die Gruppe.

Die von den Kindern geschaffene informelle Ordnung - im Gegensatz zur formellen, von Erwachsenen vorgeschriebenen - , die bis in die Pubertät hinein große Bedeutung für das Sozialverhalten des einzelnen Schulkindes hat, hat als Merkmale

- "eine vertikale Gliederung im Sinne einer Rangordnung",

die bis zum 5. Schuljahr voll durchgegliedert ist. In ihr zählt nicht in erster Linie die Schulleistung. Zu Spitzenpositionen verhelfen vielmehr "bei Knaben Kraft, Verläßlichkeit, Hilfsbereitschaft, allgemeine Leistungsfähigkeit oder Spezialistentum; bei Mädchen treten oft an die Stelle der Kraft gutes Aussehen, Gepflegtheit, hübsche Kleidung". Schwache, ungepflegte, ängstliche Kinder, solche, die "nicht mitmachen können oder dürfen", stehen am unteren Ende 40).
- Die horizontale Gliederung zeigt den Grad der Integration in die Gruppe an. Dabei gibt es Kernfiguren: die Führer und die Stars, die die öffentliche Meinung bilden, mit der man sich identifizieren muß, wenn man "dazugehören" will. Dieses Dazugehören-Wollen zeigt sich häufig in "kollektiver Aggressivität", die wahrscheinlich dem Gruppenzusammenhalt dient 41). Charlotte Bühler berichtet von einer experimentell herbeigeführten Rivalität zweier Feriengruppen, die gefährlich wurde. Erst durch eine lebensbedrohende Situation konnten sie wieder zur Zusammenarbeit veranlaßt werden 42).

Aber auch wenn sich die Acht- bis Dreizehnjährigen infolge ihres Entwicklungsstandes gern zu Gruppen und auch zu Banden zusammenschließen, so sind dieser Zusammenschluß und die Ziele, die solche Gruppen verfolgen, immer auch Ergebnis erzieherischer Einflüsse. Fehlen diese (Verwahrlosung), kommt es zu einer Bandenbildung, die jeglicher Kultur entbehrt und die Entwicklung hemmt. Die Mitglieder werden, bei aller "Autonomie" Erwachsenen gegenüber, nicht selbständig, sondern absolut abhängig vom Führer und prädisponiert, Opfer von Demagogen zu werden. Eine verständnisvolle, gerechte Führung durch den Erzieher kann eine Gruppe zum Instrument der Persönlichkeitsreifung werden lassen.

40) L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, 237.
41) vgl. a. a. O., 237 f.
42) Ch. Bühler, Psychologie im Leben unserer Zeit, 343.

- Das Sozialverhalten im Jugendalter

Während im mittleren Schulalter Einzelgängertum als von der Norm abweichend gilt, erscheint in der Pubertät der Wunsch nach Alleinsein als reifungsbedingt. Es ist die Zeit der "Ich-Findung", in der sich der junge Mensch mit sich selbst beschäftigt.

Die Ablösung vom Elternhaus ermöglicht das Selbständigwerden. Es gelingt nur, wenn keine pathologische Bindung besteht. Eine mißlungene frühe Mutter-Kind-Beziehung macht entweder eine Ablösung nicht nötig oder verhindert sie. In beiden Fällen wird die Persönlichkeitsreifung erheblich infrage gestellt.

Im Ablösungsprozeß von der Familie helfen die Jugendgruppen zur Überbrückung 43). In ihnen herrscht, im Gegensatz zu Kindergruppen, Gleichheit. Die Gruppe bietet ein Übungsfeld für soziale Anpassung, aber auch für kritische Distanz. Die für den Jugendlichen sich weitende Welt weckt in ihm auch das Interesse für die Gesellschaft. Jetzt kann er für einen persönlichen Einsatz für, aber auch gegen die Gesellschaft gewonnen werden. Die junge Generation will sich ihre Gesellschaft selbst gestalten und verwirft auf der Suche nach neuen Wegen leicht alles Bisherige. Trotzdem scheint das politische Interesse gering 44).

c) Die moralische Entwicklung innerhalb der sozialen

"Entwicklungspsychologische Untersuchungen über die Entstehung der Moralität gehen von der impliziten Annahme aus, daß es in jeder Gesellschaft oder Subgruppe dieser Gesellschaft ein System von Werten und Verhaltensstandards gibt, deren Übernahme durch die Kinder zur Entstehung des Gewissens und des moralischen Charakters fünrt" 45).

- Die Entstehung des kindlichen Gewissens

Zunächst übernimmt - nach psychoanalytischer Theorie - das

43) vgl. L. Schenk Danzinger, Entwicklungspsychologie, 359.
44) a. a. O., 361 f., bes. Tabelle 54.
45) H. Fend, Sozialisation und Erziehung Weinheim[7] 1974,160.

Kind durch die primäre ("anaklitische") Identifikation mit der Mutter deren Normen; dabei fühlt es sich zu ihrer Einhaltung nur "verpflichtet", wenn die Mutter anwesend ist. Während der Verarbeitung des Ödipuskonflikts, etwa zwischen drei und vier Jahren, erfolgt eine sekundäre (defensive) Identifikation, d. h. das Kind identifiziert sich - nach Freud - mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, weil es diesen als Rivalen sieht und keinen anderen Ausweg aus seiner Lage findet 46). Damit übernimmt es nicht nur äußerlich die Normen dieses Elternteils, sondern internalisiert sie, so daß sie sein "Gewissen" bilden. Auch bei dieser sekundären Identifikation spielen die frühkindlichen Erfahrungen eine wesentliche Rolle. "Das Zusammenwirken der inneren Anpassungsprozesse und der von außen wirkenden Steuerungsvorgänge (kann) glücken und mißglücken" 47). Ist die äußere Kontrolle zu stark, kann das Kind sein ursprüngliches Eigenleben verlieren oder nicht zu einem solchen gelangen. Durch mangelnde Identifikation bildet sich das Gewissen schwach aus. Dabei ist haufig ein pathologischer Grad von Unabhängigkeit festzustellen.

Die Indikatoren für den Aufbau des kindlichen Gewissens (Über-Ich) sind vor allem Schuldgefühle. Kinder klagen sich dann selber an, wenn sie etwas Unrechtes getan haben. Aber schon im Kleinkindalter arbeiten die Abwehrmechanismen des Ich zur Erhaltung des gehobenen Selbstwertgefühls automatisch. Kinder suchen für ihre Niederlagen gern Sündenböcke.

Die Tatsache der Schuldgefühle, die sich auch im Suchen eines Sündenbocks zeigen, und die Zeichen des Gewissens ist, widerspricht der Behauptung Oerters, daß "der Erwerb moralischen Handelns ... auf die gleiche Weise beschreib-

46) vgl. Tilmann Moser, Jugendkriminalität + Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens. Frankfurt/Main^2 1973, 220.

47) vgl. H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971, 591.

bar (ist) wie die Aneignung einer motorischen Geschicklichkeit..." 48). Durch Verstärkung können lediglich Verhaltensweisen, nicht aber moralisches Handeln, das als menschliches Handeln bewußtes, zielgerichtetes Verhalten ist, und damit auch nicht moralische Haltung erworben werden. Verstärkung führt zu "instrumenteller Abhängigkeit", bei der keine Schuldgefühle entstehen, während die "emotionale Abhängigkeit", die für die Entwicklung des Kindes notwendig ist, zu Vertrauen führt und Schuldgefühle hervorruft - je nach Stärke der Abhängigkeit allerdings ev. auch überstarke Schuldgefühle 49). Emotionale Abhängigkeit führt zu späterer Selbständigkeit. Instrumentelle Abhängigkeit dagegen führt zu Unselbständigkeit und verhindert damit die moralische Reifung.

Der Prozeß der Normaneignung ist mit dem Aufbau des Über-Ich nicht abgeschlossen. Er erstreckt sich über die ganze Kindheit und Jugendzeit und selbst der Erwachsene muß immer wieder neue Normen übernehmen und sich mit Werten auseinandersetzen.

- Die moralische Entwicklung nach Piaget

Jean Piaget gewann seine Ergebnisse aus dem moralischen Urteil von Kindern und zwar nur in Bezug auf das Murmelspiel, dessen Regeln "genau wie die sogenannten moralischen Tatsachen von Generation zu Generation überliefert (werden) und ihre Fortdauer lediglich ihrer Beachtung durch die Individuen" verdanken 50). In Bezug auf die Entwicklung der Moralität geht es Piaget einmal um die Frage, "wie die Individuen sich allmählich diesen Regeln anpassen" und dann "wie sie sich der Regel bewußt werden ..." 51), also, ob sie die Regel für absolut gültig, unumstößlich

48) R. Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth[4] 1969, 235 f.

49) vgl. Kurt Müller, Telekolleg für Erzieher, Psychologie II. München[2] 1975, 36.

50) J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, 8. Flm. 1973[2]

51) J. Piaget, a. a. O., 19.

halten oder ob sie glauben, man könne sie verändern.

Im ersten Stadium, dem rein motorisch - individuellen, handelt das Kind willkürlich. Zwischen zwei und fünf Jahren übernimmt es von außen festgesetzte Regeln und betrachtet sie "als für sich, unabhängig vom Bewußtsein existierend" 52). Piaget nennt dieses zweite Stadium den "moralischen Realismus", in dem die Regeln eine Wirklichkeit bedeuten. In ihm ist "die Pflicht heteronom. Jede Handlung ist gut, welche vom Gehorsam der Regel oder sogar den Erwachsenen gegenüber zeugt, gleichviel welche Weisungen sie erteilen, jede den Regeln nicht entsprechende Handlung ist schlecht" 53). Diese Regeln werden, so Piaget, als dem Kind von den Erwachsenen aufgezwungen betrachtet. Dazu kommt, daß die Regel "wörtlich und nicht dem Geist nach befolgt werden muß" 54) und die Verantwortung als objektiv aufgefaßt wird.

Zunächst wäre zu fragen, ob das Kind eine Regel (nicht nur eine Spielregel) für gut hält, weil der Gehorsam sie verlangt oder ob das Kind aus dem gewonnenen Urvertrauen heraus überzeugt ist, daß die Eltern von ihm nur das verlangen, was gut ist. Kinder, die dieses Vertrauen nicht gewinnen konnten, sind, wie Fend betont, in einem "pathologischen Grad" unabhängig. Es sind, so weist Roth nach, die Kinder, die später mit erheblich größerer Wahrscheinlichkeit als andere delinquent werden. Weiter wäre zu fragen, ob das Kind die Regeln tatsächlich als Zwang empfindet. Will das Kind, das noch keine Kriterien für die Überprüfung von Regeln besitzen kann, nicht einfach Sicherheit, es richtig zu machen?

Man kann - und muß deshalb - bereits dem Kleinkind erklären, daß es Regeln gibt, die man ohne weiteres ändern kann, weil sie willkürlich gesetzt sind. Man muß ihnen aber auch erklären, daß es solche gibt, bei denen das

52) J. Piaget, a. a. O., 121.
53) a. a. O., 121.
54) a. a. O.

Kind noch nicht einsehen kann, warum sie befolgt werden müssen, daß es sich aber darauf verlassen kann, daß die Eltern bzw. Erzieher ihm gut wollen und nur deshalb bestimmte Dinge verlangen. Ohne Vertrauen ist eben die Entwicklung der Moral nicht möglich.

Ein wesentlicher Begriff in der Theorie Piagets ist der "Egozentrismus", der das Kind hindert zu verstehen, daß Regeln geändert werden können, daß ein Spiel auch "von einer anderen Sicht aus" gespielt werden könnte. Diese Änderung sei erst möglich, wenn das Kind zur Zusammenarbeit gelangt ist. Vorerst also glaube es "an den mystischen Wert der Regel" 55), d. h. an ihre Herkunft von Gott. "Es gibt keine Mystik ohne Transzendenz. Umgekehrt gibt es keine Transzendenz ohne einen gewissen Egozentrismus" 56). Wie der Egozentrismus des Kindes die Grundlage für die heteronome Moral ist - es muß annehmen, was die anderen sagen, weil es die Sache noch nicht von außen beurteilen kann - , so ist er nach Piaget auch die Grundlage für die Anerkennung einer Transzendenz. Die Weiterentwicklung zur "Autonomie" und damit zur Befreiung von der Transzendenz kann also erst erfolgen, wenn sich das Kind vom Egozentrismus lösen kann, d. i. auf der Denkstufe des kritischen Realismus, also etwa ab dem 8. Lebensjahr.

In diesem dritten Stadium strebt das Kind zur Gruppe und wird zur Zusammenarbeit - auch in bezug auf das moralische Urteil - fähig. Es erfaßt, daß Regeln geändert werden können, wenn man sich darüber einig ist. "Je mehr die Zusammenarbeit an die Stelle des Zwangs tritt, um so mehr unterscheidet das Kind sein Ich von dem Denken des anderen. ... Je weniger es dem Prestige des Älteren unterliegt, desto mehr diskutiert es als Gleichgestellter und desto mehr hat es Gelegenheit, seinen Gesichtspunkt demjenigen der anderen frei, jenseits des Gehorsams ... gegenüber-

55) J. Piaget, a. a. O., 21.
56) a. a. O., 101.

zustellen" 57). Während wir uns oben gefragt haben, ob das Kind den Gehorsam, den es im Vertrauen leistet, wirklich als Zwang empfindet, müssen wir jetzt fragen, ob die Unterordnung unter die Mehrheit, auch wenn das Kind sie freiwillig vollzieht, nicht doch in etwa Zwang ist 58).

Piaget hält es für "immoralisch ... dem Kind eine fertige Disziplin auferlegen zu wollen, während das gesellschaftliche Leben der Kinder untereinander entwickelt genug ist, um eine Disziplin hervorzubringen, die der inneren Unterwerfung, welche der Moral der Erwachsenen eigentümlich ist, unendlich viel näher steht" 59). Demgegenüber vertreten andere "die Auffassung, daß die Erziehung des Kindes im Kreise von Gleichaltrigen kein pädagogischer Fortschritt sei" 60). Der Grund, warum Piaget die Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Moral für so wesentlich hält, ist, daß in ihr Zusammenarbeit möglich ist, "das Gute" aber "ein Ergebnis der Zusammenarbeit" ist 61). Allerdings kann es "ein gegenseitiges Übereinkommen auch im Laster geben" 62). Moralisches Handeln jedoch entstehe aus gegenseitiger Achtung, die Bewunderung für eine Persönlichkeit bedeutet und zwar "gerade insofern als diese sich den Regeln unterordnet. Daher gibt es eine gegenseitige Achtung nur auf den Gebieten, die die Indi-

57) J. Piaget, a. a. O., 103.

58) Wenn Piaget meint, eine Regel sei "auf Grund des Übereinkommens und der Gegenseitigkeit gültig" (102), dann müssen wir fragen, was dieses Übereinkommen ist. Eine hundertprozentige Übereinstimmung ist wohl nie möglich. Heißt es Zweidrittel-Mehrheit oder nur absolute Mehrheit? Warum sollen gerade zwei Drittel oder vielleicht auch vier Fünftel recht haben und die anderen nicht? Vielleicht müßte man sogar etwas überspitzt sagen: diejenigen, die wirklich von ihrem Denkvermögen Gebrauch machen, bilden die Minderheit. Kann also Mehrheit gleich Wahrheit sein?

59) J. Piaget, a. a. O., 460.

60) Felix Novak u. a., Pädagogik 1, Probleme - Theorien - Anwendung. München 1976, 274.

61) J. Piaget, a. a. O., 221.

62) a. a. O., 105.

viduen selbst als moralisch betrachten" 63). Ganz unauffällig gegen Ende des großen Plädoyers für die Zusammenarbeit steht die kurze Bemerkung: "Etwas anderes ist es, zu beweisen, daß die Zusammenarbeit der Kinder bei Spiel oder im gesellschaftlichen Leben gewisse moralische Wirkungen nach sich zieht, und etwas anderes ist die Feststellung, daß diese Zusammenarbeit sich als Erziehungsverfahren verallgemeinern läßt. In diesem letzten Punkt ist die experimentelle Pädagogik allein zuständig" 64). "Eine gewisse moralische Wirkung haben" ist aber etwas wesentlich anderes als die Behauptung, das Kind könne nur durch Zusammenarbeit zur Autonomie, also zu wirklich moralischem Handeln kommen. Und hier zeigt sich die eigentliche Problematik unserer Arbeit: Muß Sozialerziehung den jungen Menschen zur Zusammenarbeit befähigen, aus der heraus er dann seine Gesellschaft nach Gutdünken und in Übereinkunft gestalten kann oder - und wieweit - kann, darf und muß die Erziehung dem Kind und dem Jugendlichen Grundsätze vermitteln, Werte, gemäß derer er die Regeln der Gesellschaft akzeptieren oder zu verändern suchen kann (soll?)?

Autonomie im strengen Sinn des Wortes gibt es - darauf weist Piaget hin - nicht, wenn man eine Transzendenz anerkennt. Dann kann der Mensch nicht absolut tun, was er will. Kann er es überhaupt? Ist nicht die Unterwerfung unter die anderen, die Mehrheit, auch bei vorausgehender Diskussion, die niemals alle überzeugen kann, eine Unterwerfung? Ist der Mensch deshalb frei, weil er sich Gleichen unterwirft? Kann er sich nicht ebenso frei der

63) J. Piaget, a. a. O. -
Wenn aber nur die Unterordnung unter die Regel als moralisch gut erscheint und Achtung abverlangt, und wenn dabei "das Gute ... ein Ergebnis der Zusammenarbeit" ist, und nur die Zusammenarbeit gut ist, die auf dem beruht, was "die Individuen als moralisch betrachten" (105), also offensichtlich als Individuen vor der Zusammenarbeit, dann hebt Piaget seine Lehre mit dieser Behauptung selbst auf; denn woher wissen die Individuen, was moralisch ist, wenn sie es nicht aus der Übereinkunft wissen?

64) a. a. O., 462.

Transzendenz unterwerfen? Wird er dadurch unmündig, daß er über sich hinaus sucht? Aber das Problem dürfte - bei Piaget sowohl wie bei Habermas, die in dieser Sache auffallende Übereinstimmung zeigen - nicht ein Problem des Erkennens, sondern des Anerkennens sein. Wenn es etwas dem Menschen Übergeordnetes gäbe, müßte sich der Mensch unterordnen und wäre nicht mehr autonom. Und nun folgt der Trugschluß: Ich bin autonom, also darf es kein transzendentes Wesen geben. (Nietzsche hat einmal gesagt: "Wenn es einen Gott gäbe, wie könnte ich ertragen, kein Gott zu sein; also gibt es keinen Gott").

Dabei wird übersehen, daß auch der Mensch, der an die Transzendenz glaubt, Regeln nicht blind unterworfen ist, ja, daß er sie immer wieder infrage stellen, überdenken, anpassen muß - aber nicht in Richtung auf die Mehrheit, sondern in Richtung auf klarer erkannte Werte. Dahin zu kommen, wäre

- Aufgabe der moralischen Entwicklung im Jugendalter.

Der Jugendliche fragt erstmals nach dem Sinn des Lebens. "Geistiges Leben beginnt, wenn sich der Mensch dem Sein nicht mehr unter dem Aspekt der Nützlichkeit, Brauchbarkeit, Verwendungsfähigkeit zuwendet, sondern um dessen Werthaftigkeit zu erfassen ..." 65). Zwar gelangen nicht alle Jugendlichen zu einem ideellen Wertsystem. Bei manchen fehlt jede Werthierarchie; sie übernehmen unkritisch und bequem ein politisches oder religiöses System. Andere haben selbsterarbeitete Wertorientierungen, die für die Lebensführung entscheidend werden, wieder andere zeigen verworrene Ideen zur Umgestaltung bestehender Ordnung 66).

In der Pubertät erhält das Leben neue Dimensionen. Der Jugendliche findet sein Ich als personales, einmaliges Wesen. Nun will er sein Leben selbst gestalten, "in eigener

65) Ernst Ell, Die Jugendlichen in der seelischen Pubertät. Freiburg i. Br.[2] 1966, 162.

66) vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie. Wien[12] 1977, 358.

Regie". Dabei muß er auswählen aus einer Fülle von Angeboten, nicht in erster Linie beruflicher, sondern sinngebender, also weltanschaulicher Art. Er hat die Möglichkeit, aber auch die Verantwortung der Wahl.

Wesentlich bei der Ich-Findung ist die Bildung eines reifen Gewissens. Das Über-Ich, das zum Bereich des Unbewußten, d. i. der Instanz, die der Mensch "erleidet", gehört, wird in der Pubertät ins Bewußtsein, die Instanz der aktiven Verfügung, gerückt. Es wird kritisch geprüft. Manches daraus wird verworfen, oft zeitweise sogar alles. Der größte Teil des Über-Ich wird aber im allgemeinen übernommen.Nur was das Kind an Über-Ich aufbauen konnte, steht dem Pubertierenden als "Material" für sein reifes Gewissen zur Verfügung. Die Werte scheinen jetzt zwar deutlicher, stärker auf, aber schwerlich werden völlig neue Werte angenommen. Was aus dem Über-Ich ins Bewußtsein übernommen, geprüft und angenommen wird, bildet als Gewissen die Leitlinie für das sittliche Handeln im weiteren Leben. Wem es nicht gelingt, sein Über-Ich in persönliches Gewissen umzubilden, für den bleiben zwar die in ihm festgelegten Verbote als "Tabus" verhaltensbeeinflussend, aber eine Persönlichkeitsreife, eine Mündigkeit im Handeln erreicht er nicht. Weil die im Über-Ich eingebetteten Werte und Normen vom Jugendlichen nicht abstrakt, sondern personifiziert erlebt werden wollen, spielt das Vorbild eine große Rolle. "Letztlich wird ... das Wertesystem des Jugendlichen durch einen Akt der Selbstbestimmung geformt, nämlich durch die Leitbilder und Vorbilder, für die er sich entscheidet" 67).

Die Frage nach letzten Werten, nach der Wahrheit nicht nur im Sinn logischer Richtigkeit, sondern "als metaphysische Richtigkeit... verdichtet in der Frage nach dem Sinn des Lebens" 68), ist auf dem Weg logischer Denkgesetze nicht zu lösen. Jetzt erfährt der Jugendliche, daß nicht alle Fragen beantwortet werden können. Als er noch Kind war, gab es

67) L. Schenk-Danzinger, a. a. O.
68) E. Ell, a. a. O., 168.

"totsicheres" Wissen. In diesem Erlebnis wird der Jugendliche erwachsen. Und nun wird er sich "entscheiden müssen zwischen drei Haltungen, die dem Erwachsenen möglich sind: Gleichgültigkeit gegenüber metaphysischen Fragen - ständiges Sichauseinandersetzen, ohne eine endgültige Lösung zu finden - Sichbergen in einem Glauben" 69).

Piaget würde sagen, daß der Glaube die Autonomie verhindert und im Egozentrismus festhält. Könnte man aber nicht sagen, daß nur der Glaubende den Mut aufbringen kann, sich ganz vom Egozentrismus frei zu machen, weil er sich in einem anderen (nicht gleichen, sondern transzendenten) Wesen liebend geborgen weiß? Unsicherheit bewirkt - nicht nur beim Kind - sozialen Rückzug oder Aggression. Die letzte Sicherheit, die keine berechenbare, sondern eine nur im Glauben erfahrbare ist, ermöglicht es dem Menschen, von sich abzusehen und wahrhaft sozial zu sein, ohne selbst im Kollektiv aufzugehen. Das allerdings wird nur der akzeptieren können, der selber glaubt. Aber eine pluralistische Gesellschaft wird eine solche Haltung billigen.

3. Der soziologische Aspekt

Die "Sozialwerdung" des Menschen, die ohne (bewußte) Erziehung nicht möglich ist, vollzieht sich schrittweise im Laufe der Entwicklung. Die Lernangebote und -anforderungen, die durch die Erziehung erfolgen, hängen von der jeweiligen Gesellschaft ab, deren Mitglied auch der Erzieher ist, in deren Einfluß er also steht.

Die Soziologie, die sich u. a. mit den Einflußfaktoren auf die Sozialisation befaßt, kann aufzeigen, was die Gesellschaft dem Kind durch Fürsorge gibt, aber auch, unter welchen Umständen sie Bedürfnisse versagt durch mangelnde Fürsorge, unter welchen Bedingungen sie den Menschen gegen diese Gesellschaft ausrichtet. Selbstverständlich kann es sich nicht um "die" Gesellschaft als solche handeln, sondern um Instanzen bzw. Subgruppen und darin wieder Personen, die

69) E. Ell, a. a. O., 168.

belohnen oder bestrafen, d. h. die soziale Kontrolle ausüben, deren Einfluß der einzelne ausgesetzt ist.

a) Familienstrukturell bedingte Einflüsse auf die Sozialerziehung

- Die Kleinfamilie als beste Sozialisationsinstanz 70)

Die Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter und Kindern, die auch innerhalb der Großfamilie bestand, ist heute meist eine Kleingruppe mit 3 - 6 Mitgliedern. Vom heute dominierenden Typus der Kleinfamilie her "muß die Sozialisationskapazität der Familie bestimmt werden, denn Sozialisation vollzieht sich mit der Übertragung von Verhaltensdispositionen (z. B. durch die Eltern auf ihre Kinder) im Rahmen von Interaktionsprozessen" 71). Personale Kontakte aber fordern Kraft und Zeit und sind um so intensiver, je geringer die Anzahl der Personen ist. Diese Paarbeziehungen (p) steigen mit der Anzahl der Kinder: $p = \frac{n}{2}(n-1)$. Bei vier Kindern ist die Kapazität der emotionalen Beziehungen bereits überschritten 72). Sie müssen dann organisiert werden. Nun steht die Qualität der Beziehungen nicht unbedingt im umgekehrten Verhältnis zur Anzahl der Personen, ist aber bei weniger Personen leichter möglich. Sie hängt ab von der emotionalen Bindung des Säuglings an die Mutter, die die Entstehung des Urvertrauens und damit der Hinwendung zum Mitmenschen ermöglicht. Diese Beziehung zur Mutter wird dann durch die "Beziehungen zum Vater und zu Geschwistern bereichert" und bildet "die Grundlage für die seelische Gesundheit

70) Wenn wir vom soziologischen Aspekt der Sozialerziehung sprechen, kommen wir nicht umhin, auch den soziologischen Begriff "Sozialisation" zu verwenden, auch wenn es eigentlich um Sozialerziehung geht.

71) Friedhelm Neidhardt, Strukturbildungen und Probleme familialer Sozialisation. In: D. Claessens / P. Milhoffer (Hrsg.), Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung. Frankfurt/Main 1974, 205 - 232, 205.

72) Jürgen Helle, Vorlesung zur Familiensoziologie, WS 1975/76.

und die Charakterentwicklung" 73). Auf der Grundlage dieser Bindung ist ein mit dem Alter zunehmender Freiheitsraum möglich, der dem Kind gewährt, es selbst zu sein.

Allerdings kann die Kleinfamilie, bei der die Mitglieder "auf engem Raum aufeinander angewiesen" sind, in dem sie "allein einander vertrauen, ... dazu führen, daß eben diese emotionalen Bindungen übermächtig werden und das Kind so stark fesseln, daß es zu wenig Beziehungen zu anderen Erwachsenen erfährt... Das Kind entwickelt im engen Raum der Kleinfamilie zu wenig soziale Sensibilität für andere Menschen, andere Verhaltensmuster, andere soziale Einstellungen" 74).

Dennoch ist Gastager der Meinung, "daß die isolierte Kleinfamilie besser geeignet (ist) für die Vorbereitung ihrer Kinder für das Leben in einer Gesellschaft, die rasch ihre Anpassungstechniken wechselt, als eine Familie mit ausgedehnten Verwandtschaftssystemen" 75). Und auch Claessens bezeichnet sie als "optimales Medium", "Werte und Normen des Verhaltens zu tradieren" 76). Die Familie ist aber nur dann die beste Sozialisationsinstanz, wenn sie intakt ist.

- Die gestörte Familie und ihre Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder

Wenn die Familie die beste Möglichkeit hat, Kinder zu sozialisieren, muß notwendigerweise die gestörte Familie, die ja denselben Einfluß besitzt, Sozialisationsschäden

73) John Bowlby, Mutterliebe und kindliche Entwicklung. München 1972, 11.

74) H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, Entwicklung und Erziehung, 521; vgl. auch F. Neidhardt, a. a. O., 217.

75) Heimo und Susanne Gastager, Die Fassadenfamilie, Ehe und Familie in der Krise. Analyse und Therapie. München 1973, 123 f.

76) D. Claessens, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Berlin 1972, 186.

aufweisen.

Die Stabilität der Familie, die die Kontinuierlichkeit der Sozialisierung ermöglicht, hängt davon ab, ob "sie nach innen organisiert und nach außen hin in die Gesellschaft integriert ist... Wenn aber in einer Familie eine der beiden Strukturierungen wesentliche Mängel aufweist, so erscheint diese Familie als gefährdet ..." 77). Gastager bezeichnet Familien, die zwar noch in die Gesellschaft "eingebunden" sind, deren "Binnenstruktur der Kommunikationsbeziehungen jedoch zerfallen sind", als "Fassadenfamilien" 78) und weist darauf hin, daß sie zu schweren Reifestörungen bei Kindern führt.

Für die Sozialisationsschäden der Kinder ist bedeutend, daß heute nicht nur mehr Ehen geschieden werden als früher, sondern daß sie auch früher geschieden werden. 1880 wurden die meisten Ehen im 7. Ehejahr geschieden, 1922 im 4. - 6., 1948 im 3. - 4. 79).

Erhebliche Sozialisationsschwierigkeiten gibt es bei unehelichen Kindern. Diese entbehren nicht nur die Liebe eines Vaters und die damit verbundene Identifikationsmöglichkeit zum Aufbau eines Über-Ich, sie leiden oft auch unter der Enttäuschung und der Schutzlosigkeit der Mutter. Sie werden häufiger abgelehnt als eheliche.

- Das Problem der Berufstätigkeit der Mutter

"Gegenwärtig kann man bei der Frage, ob die Erwerbstätigkeit der Ehefrau auf das Kind oder das Verhältnis zwischen Mutter und Kindern einen schädlichen Einfluß hat, zu keiner allgemeinen Schlußfolgerung gelangen" 80). Eine Rolle spielen daneben Alter und Geschlecht der Kinder, und,

77) H. und S. Gastager, Die Fassadenfamilie, 127.

78) a. a. O., 128.

79) a. a. O., 38.

80) William J. Goode, Soziologie der Familie. Grundfragen der Soziologie Bd. 8, Hrsg. Dieter Claessens. München 1971, 143.

falls sie noch nicht in die Schule bzw. in den Kindergarten gehen, die Art des Mutterersatzes, aber auch Schichtzugehörigkeit und Wohngegend.

Zu unterscheiden wäre vor allem, ob die Berufstätigkeit halbtags oder ganztags ausgeübt wird, ob sie freiwillig oder erzwungen ist. Mütter, die aus finanziellen Gründen arbeiten, verrichten ihre Arbeit meist ungern und finden nicht die Befriedigung in der Berufsarbeit wie Mütter, die freiwillig arbeiten. Dies wirkt sich dann auf ihr Verhältnis zu den Kindern aus. Andererseits neigen Mütter, die arbeiten, leichter dazu, die vermeintliche Vernachlässigung ihrer Kinder zu kompensieren und deshalb ihre Kinder unangemessen zu beschützen und deren Probleme zu lösen 81). Neidhardt dagegen meint, daß die Berufstätigkeit der Mutter zu reduzierter Emotionalität führt, die Nicht-Berufstätigkeit zu starker, aber dafür ambivalenter infolge des Statusverlustes und der daraus erwachsenden Selbstwertprobleme der Mutter 82).
Andererseits - und darauf weist Gastager hin, stellt die Isolierung der Frau im Haushalt eine starke psychische Belastung dar, was er damit belegt, daß die Schizophrenie gerade unter den Frauen, die nur im Haushalt gearbeitet haben, häufiger zu finden ist 83).

Eine bedeutende Rolle spielt die Haltung des Ehemanns. Mißbilligt er die Berufstätigkeit der Ehefrau oder wünscht er sie, ohne daß diese selbst arbeiten will, entstehen Spannungen, die sich auf das Kind übertragen und dessen soziale Anpassung beeinträchtigen.

Aus einer eigenen, 1969 in 113 Kindergartengruppen in Bayern und Nordrhein-Westfalen durchgeführten Untersuchung mit 3.700 erfaßten Kindern wurden ca. 40 % als verhaltensgestört bezeichnet. Bei einem Vergleich der am häufigsten

81) vgl. W. J. Goode, a. a. O., 144.
82) vgl. F. Neidhardt, Strukturbildungen und Probleme familialer Sozialisation, 214.
83) H. und S. Gastager, Die Fassadenfamilie, 126.

auftretenden Symptome, die das Sozialverhalten beeinträchtigen, zeigt sich, daß Kinder aus zerrütteten Ehen und sogar Halbwaisen (Vaterwaisen) schwerer gestört sind als Scheidungsweisen 84).

Symptom	vollständ. geordnete Familie	geschiedene Ehen	zerrüttete Ehen	uneheliche Kinder	Halbwaisen	berufstätige Mütter
Kontaktscheu	27,2	20,0	23,4	17	34,8	28,7
Aggression	24,6	24,3	30,9	28	34,8	23,1
Angst	17,6	18,6	24,7	27	17,4	20,1
Lügen (nicht Phantasie)	5,5	5,7	12,4	4	8,7	9,8
Konzentrationsstör.	19,7	21,4	33,3	21,3	21,7	21,3
durchschnittliche Symptomzahl pro Kind	2,0	2,2	2,5	2,2	2,3	2,1

Die zwar sehr kleine Gruppe der Kinder von Trinkern und Kriminellen zeigten im Durchschnitt 3,1 Symptome 85).

b) Schichtbedingte Einflüsse auf die Sozialerziehung

Die Sozialerziehung, die in der Familie beginnt, wird durch Wertvorstellungen der Eltern weitgehend bestimmt. Diese wiederum verkörpern als Mitglieder der Gesellschaft deren Haltungen und Überzeugungen. Nun ist die Gesellschaft kei-

84) Die hier angegebenen Zahlen nennen die Prozente der jeweiligen Kategorie (z. B. von allen verhaltensgestörten Kindern aus geschiedenen Ehen).

85) Das Familienmilieu der nicht verhaltensgestörten Kinder wurde leider nicht aufgenommen, so daß ein besserer Vergleich nicht möglich ist. Aber die Erzieherinnen äußerten durchwegs, daß ihre verhaltensunauffälligen Kinder fast nur aus geordneten Familien kommen. Bei den aus geordneten Familien stammenden verhaltensgestörten Kindern nannten die Erzieherinnen in 20,8 % der Fälle ihnen bekannte Ursachen, vor allem Nachkömmlinge, alte Eltern, nervöse ängstliche Mütter, Inkonsequenz, schlechte soziale Verhältnisse, abgelehnte Kinder.

ne homogene Gruppe, sondern besteht aus "Untergruppen, welche differenzierende Wertsysteme und Verhaltensmuster ausweisen. So etwa prägt die Variante 'soziale Klasse' 86) in entscheidendem Maße die Sozialisation des Kindes in Familie und Gesellschaft" 87).
Zwar leugnet Schelsky die klassenspezifischen Wertvorstellungen 88), Bronfenbrenner aber vertritt sie 89). Und selbst wenn man eine Nivellierung der Wertvorstellungen annehmen würde, wäre zu bedenken, daß die berufliche Qualifikation, die heute die Grundlage der sozialen Sicherheit, nach Schelsky den Hauptwert, bildet, den verschiedenen Schichten in unterschiedlichem Ausmaß zugänglich ist. Obwohl es keine scharfen Grenzen zwischen den Schichten mehr gibt, ist durch die unterschiedliche Arbeitslage ein gewisses schichtspezifisches Verhalten festzustellen. Erstens zeigen Untersuchungen, daß sich der Mensch bewußt oder unbewußt der Situation, in der er lebt, anpaßt, sich also mit seinem Lebensstil, seiner Mentalität und seinen Wertorientierungen auf die ihm zugeordneten Pflichten und Rechte einstellt. Zweitens bewertet er seine "Lebenslage im Vergleich zu denen anderer Menschen" 90).

Dies prägt sich dann jeweils im Leben aus in Form von Zufriedenheit bis zu Ressentiments oder auch von kras-

86) In der deutschsprachigen Literatur wird im allgemeinen zwischen "Schicht" und "Klasse" unterschieden, im Englischen und damit auch oft in Übersetzungen steht "Klasse" für beides.

87) Elke Calliess, Sozialisation und Erziehung. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen, Heft 7, Münster 1968, 19.

88) vgl. Charlotte Bühler, Psychologie im Leben unserer Zeit, München / Zürich 1962, 367.

89) vgl. Peter Fürstenau. Soziologie der Kindheit. Teil III von Gesellschaft und Erziehung. Heidelberg 1967, 123.

90) vgl. F. Neidhardt, Schichtspezifische Verhaltensdifferenzierung in der Bundesrepublik. In: Karl Martin Bolte u. a., Soziale Ungleichheit. Beiträge zur Sozialkunde, Reihe B Heft 4, Struktur und Wandel der Gesellschaft. Opladen 1975, 117 - 140, 117.

sem Konkurrenzdenken bis zu Resignation - falls er nicht durch Erziehung gelernt hat, Werte anzuerkennen, die ihm mehr bedeuten als Geld und Macht. Allerdings verhindert die Nichtbefriedigung der elementaren Bedürfnisse das Interesse für höhere Werte.

- Schichteinflüsse auf die Familienverhältnisse

Wie die Familie strukturiert ist, ob eine Hierarchie besteht oder nicht, welcher Art die Interaktionen zwischen den Eltern, zwischen Eltern und Kindern sind, wie stabil die Familie ist und wie fähig, Kinder "sozial zu machen", hängt - nach allgemeiner Ansicht - weitgehend von der Schichtzugehörigkeit der Familie ab. Moser z. B. behauptet, daß "unglückliche Ehen ... häufiger unter den ärmsten Familien als unter dem Rest der Gruppen (von Unterschichtseltern)" zu finden sind. "Aber selbst die guten Ehen unter den Armen zeigen die Aushöhlung durch die Armut" 91). Bezugnehmend auf eine Studie von Srole zeigt er, daß von der höchsten bis zur niedrigsten Schicht der Anteil der Gestörten "von etwa einem unter sechs (17,5 %) auf fast einen unter drei (32,7 %) steigt... Zunehmend niedrigerer Status der Eltern bedeutet für ein Kind ein zunehmend größeres Risiko einer Beeinträchtigung der seelischen Gesundheit, wenn es erwachsen ist" 92). Allerdings sagt eine Korrelation noch nicht aus, welcher von beiden Faktoren Ursache und welcher Wirkung ist, oder ob beide auf eine andere gemeinsame Ursache zurückzuführen sind. Es gibt bekanntlich auch eine Wohlstandsverwahrlosung. Daß es einen sozialen Auf- und Abstieg gibt, zeigt, daß die Schicht nicht determiniert. "Aber die Mehrzahl lernt die Verhaltensdispositionen und Orientierungen der Mitgliedsgruppe: die Moralvorstellungen, die Sprache, die Manieren, die Rituale und andere Statussymbole wie Konsum, Kleidung und so fort" 93).

91) T.Moser,Jugendkriminalität + Gesellschaftsstruktur,236.

92) a. a. O.

93) Franz Josef Stendenbach, Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln - Berlin 1963, 217.

- Schichteinflüsse auf das Erziehungsziel

Dieses Lernen schichtspezifischer Verhaltensdispositionen wird durch die Erziehung in der Familie bewußt gefördert. In einer repräsentativen Untersuchung wurde gefragt, worauf die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen sollte. Die Antworten ergaben: 19 % auf Gehorsam und Unterordnung, 45 % auf Ordnungsliebe und Fleiß, 45 % auf Selbständigkeit und freien Willen. Neidhardt meint, "'Gehorsam und Unterordnung' vor allem in dem Erziehungsverhalten der unteren Unterschicht (ungelernte Arbeiter) eine Rolle spielen, 'Ordnungsliebe und Fleiß' bei der oberen Unter- und unteren Mittelschicht (Facharbeiter und untere Angestellte), 'Selbständigkeit und freier Wille' bei der mittleren und oberen Mittelschicht" 94).

- Schichteinflüsse auf das Strafverhalten der Eltern

In projektiven Tests zeigte sich, daß Unterschichteltern zu strengeren Strafen neigen als solche höherer Schichten 95). Wie Moser behauptet, meint Bronfenbrenner, daß in bezug auf das Strafverhalten "die Arbeiterschicht typischerweise charakterisiert (wird) als impulsiv und ungehemmt, die Mittelschicht als rationaler, kontrollierter" 96). Wie Moser und Wurzbacher Bronfenbrenner zitieren, so zitiert Fürstenau wiederum Wurzbacher, der hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung "folgende Typen (unterscheidet): 'Ausübung starker elterlicher Verfügungsgewalt über das Kind ...', 'zentrale Stellung des Kindes' und 'Eigenständigkeit des Kindes' 97).

Auf keinem anderen Gebiet werden die Behauptungen so von einem zum anderen Autoren weiter zitiert. Am Anfang scheinen Bronfenbrenner und Kohn zu stehen, deren Aussa-

94) F. Neidhardt, Strukturbildungen und Probleme familialer Sozialisation. In: D. Claessens/P. Milhoffer (Hrsg.) Familiensoziologie, Frankfurt/Main 1974, 205 - 232, 227.

95) T. Moser, a. a. O., 247 f.

96) a. a. O., 246.

97) G. Wurzbacher, zit. nach P. Fürstenau, a. a. O., 126.

gen dann immer weiter übernommen werden, obwohl ihre Ergebnisse nicht gesichert sind 98).

- Schichteinflüsse auf die Herausbildung von Individualität

Die schichtbedingten Erziehungseinwirkungen, vor allem die Art der Kontrolle und Strafe, führen - so wird behauptet - zu unterschiedlicher Annahme von Normen. Während das Mittelschichtkind, das über Normen belehrt wird und durch "indirekte 'psychologische' Erziehungsweisen" 99) zur Internalisierung von Normen gelangt, erreicht das Unterschichtkind einen geringen Grad an verinnerlichter Selbstkontrolle, so daß seine individuellen Schuldgefühle reduziert sind 100). Da es hauptsächlich wegen äußerer Regelverletzungen bestraft wird, "reduziert sich durch die Bestrafung weder das Aggressionspotential, noch paßt sich das Kind vollkommen an die Erwartungen an". Dieses Aggressionspotential und die auf das praktische Handeln gerichtete Energie werden "beide im Kollektiv zum gemeinsamen, zielgerichteten Handeln gerichteter Energie integriert: Das Aggressionspotential der Individuen bildet die kollektive solidarische Energie und das Widerstandspotential; der Mangel an individuellen Kontrollinstanzen ermöglicht erst, sie durch die Instanz der kollektiven Kontrolle zu ersetzen", was aber die gegenwärtige gesellschaftliche Situation nicht zuläßt 101).

98) Von 100 Vergleichen zwischen Statusgruppen waren 25 minimal signifikant (Jürgen Helle, Vorlesung zur Familiensoziologie WS 1975/76.

99) G. Wurzbacher und Hilde Kipp, Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland. In: G. Wurzbacher (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968, 1 - 62, 32.

100) vgl. Jan Raspe, Vergleichende Diskussion historischer und neuerer Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation proletarischer Kinder. In: D. Claessens/ P. Milhoffer (Hrsg.) Familiensoziologie. Frankfurt/ Main 1974, 233 - 240, 234 f.

101) J. Raspe, a. a. O., 235. - Müßte man nicht eher sa-

Mit diesem Problem beschäftigt sich Basil Bernstein unter dem Aspekt der Sozio-Linguistik. Er betrachtet den Zusammenhang zwischen sozialen Rollen und Sprache (Kommunikation). Ein elaborierter Code ermöglicht, die "subjektive Absicht (verbal) zu explizieren", ein restringierter Code dagegen erschwert dies 102).

Aufgrund unterschiedlicher sozialer Rollen (Positionen) erreichen die Kinder unterschiedliches Sprachniveau. Nun können Mittelschichtkinder, die einen elaborierten Code erlernen, auch einen restringierten gebrauchen, denn eine höhere Fähigkeit schließt den Gebrauch einer niedrigeren nicht aus. Umgekehrt aber sind Kinder der Unterschicht weitgehend auf einen "restringierten Code" festgelegt. Nun - so behauptet Bernstein - wird ein restringierter Code "entstehen, wo die Form der sozialen Beziehungen auf sich genau deckenden Identifikationen, auf einer ausgedehnten Reihe gleicher Erwartungen und auf einem Bereich gemeinsamer Annahmen beruht", nämlich da, wo das "Wir" vor dem "Ich" steht 103). Dagegen wird "ein elaborierter Code ... entstehen, wo immer die Kultur oder Subkultur das 'Ich' vor dem 'Wir' betont. Er wird entstehen, wo immer die Absicht der anderen Person nicht als gegeben vorausgesetzt werden kann". Dann "sind die Sprecher gezwungen, auszuarbeiten, was sie meinen... Im Prinzip setzt ein elaborierter Code eine scharfe Grenze oder Kluft zwischen dem Selbst und den anderen voraus, die überbrückt wird durch die Erzeugung einer Sprache, die für einen unterschiedlichen 'anderen' spezifisch geeignet ist. In diesem Sinn ist ein elaborierter Code eher auf eine Person hin orientiert als auf eine soziale Ka-

gen, daß Unsicherheit infolge innerer Kontrollinstanz den Menschen der äußeren Kontrolle ausliefert?

102) Basil Bernstein, Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation. Mit einigen Bezügen auf Erziehbarkeit. In: D. Claessens/F. Milhoffer, Familiensoziologie, 241 - 270, 243.

103) a. a. O., 246.

tegorie" 104).

Somit sind also die sozialen Beziehungen, die von Bernstein als schichtgebunden verstanden werden, die Voraussetzung für das sprachliche Niveau. Zugleich aber ermöglicht nach ihm ein elaborierter Code "die Übermittlung individuierter Symbole", ein restringierter die "Übermittlung 'vergemeinschafteter' Symbole" 105); und er behauptet, daß "der Gebrauch eines restringierten Codes ... soziale Solidarität (schafft) auf Kosten der verbalen Elaboration individueller Erfahrungen" 106). Damit ist nach Bernstein die Solidarität Voraussetzung für den restringierten Code, denn wo man übereinstimmt, wird nicht erforderlich, sich detaillierter auszudrücken, und zugleich dessen Folge, denn er läßt diese Solidarität erst entstehen. Individualität kann nur auf der Grundlage des elaborierten Codes entstehen, der "auf organische Solidarität hinweist" 107), d. h. auf eine aus dem Verhandeln von Differenzen erwachsene, zu der die Unterschicht schon sprachlich nicht fähig ist und auch nicht genötigt, da aufgrund "sich genau deckender Identifikationen" eine Übereinstimmung von vornherein gegeben ist.

Nach Art des individuellen oder vergesellschafteten Verhaltens unterscheidet Bernstein in der Erziehung eine "positionale Kontrolle", in der "die Regel 'vergesellschaftet' ... (und) das 'Ich' dem 'Wir' untergeordnet" wird. Bei personalen "Appellen geht es eher um das Kind als Individuum denn um seinen formalen Status. Sie bewegen sich häufig auf der Ebene individueller Absicht, Motive, Dispositionen und werden daher konsequenterweise durch charakteristische, sprachliche Varianten verwirklicht" 108).

104) B. Bernstein, a. a. O., 246 f. (Hervorhebungen von mir)
105) a. a. O., 247.
106) a. a. O., 246.
107) a. a. O., 246.
108) a. a. O., 259.

Nun wird, so schreibt Raspe, "in der kapitalistischen Klassengesellschaft ... das Arbeiterkind individualisiert;das geringe Maß an Selbstkontrolle, Grundlage möglichen kollektiven Verhaltens, erweist sich als Manko, wo die soziale Umwelt Gratifikationen und Erfolg nur als Produkt individueller Leistungskonkurrenz ermöglicht" 109). Auch Bernstein sieht diese Individualisierung, führt sie aber auf einen "Wechsel im Schwergewicht vom Produktions- zum Dienstleistungssektor" zurück. Dadurch würde, so meint er, "die Überlieferung der auf Gemeinschaft ruhenden, sozial isolierten Arbeiter-Subkultur" geschwächt und "damit die Bedingungen für individualisiertere Familiensysteme geschaffen" 110).

c) Ökologische Einflüsse auf die Sozialerziehung

Der Mensch lebt in einer selbst geschaffenen Umwelt, die wiederum sein Verhalten beeinflußt. Die Sozialerziehung hat nun zu berücksichtigen, daß die Sozialisation des Kindes auch von seiner Wohnumwelt bestimmt wird, die ja seine erste Umwelt bildet. Diese "Umwelt" unterscheidet Jakob v. Uexküll als die subjektiv wahrgenommene von der "Umgebung" 111). Nun hat sicher die Umgebung (Klima, Bodenbeschaffenheit, Kultur) einen entscheidenden Einfluß auf die Umwelt. Aber sie ist "objektiv", d. h. für

109) J. Raspe, Vergleichende Diskussion historischer und neuerer Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation proletarischer Kinder, a. a. O., 235.

110) B. Bernstein, a. a. O., 265. -
Warum, so müßte man beide Autoren, vor allem aber Raspe fragen, soll der Mensch nicht individualisiert werden? Damit er die Außenkontrolle nicht durch Innenkontrolle ersetzt und dadurch selbständig wird? Soll der Proletarier als solidarische Masse im Besitz seines "Aggressionspotentials" sich gegen die Gesellschaft richten, weil man diese Masse braucht, um die Gesellschaft zu verändern? Soll er, weil er selbst (angeblich) kollektiv ausgerichtet ist, wenigstens verhindern, daß andere individualisiert werden, innengesteuert und damit aus eigener Verantwortung handeln können?

111) vgl. Bernhard Verbeek, Ökologie, Grundlagen, Hintergründe und pädagogisch-didaktische Überlegungen. Saarbrücken 1976, 11.

jeden Menschen der betreffenden Gegend gleich. Die Umwelt als subjektiv erlebte aber ist verschieden.

- Einfluß der Wohnraumgröße

Die Familienverhältnisse werden nicht nur von der Familienstruktur und Schicht beeinflußt, sondern auch von dem zur Verfügung stehenden Wohnraum. Neidhardt weist darauf hin, daß die gegenseitigen Restriktionen in der Familie um so mehr steigen, je kleiner die Wohnung ist 112). Die "Druckwirkung der Wohnung" (Vaskowics) steigt mit wachsender Zahl der Familienmitglieder, da sich gerade größere Familien im allgemeinen nicht mit wachsender Kinderzahl eine größere Wohnung leisten können. "Je größer der Haushalt ist, desto kleiner wird die für eine Person zur Verfügung stehende Wohnfläche" 113). Diese wirkt sich auf die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Familienmitglieder aus und damit auf die Familienatmosphäre. Bei einer Untersuchung von 200 Pariser Arbeiterfamilien "konnte eine 'Zufriedenheitsschwelle' (seuil de satisfaction) bei 14 m^2, sowie eine 'kritische Schwelle' (seuil de critique) bei 8 m^2 Wohnraum pro Person ermittelt werden; unter diesen Schwellen konnte in der Regel nicht nur Unzufriedenheit mit der Wohnung, sondern eine ernsthafte Gefährdung der psychischen und physischen Gesundheit festgestellt werden"114). Daß enge Wohnungen ungünstige Wirkungen haben, "ist in Untersuchungen über die Genese 'abweichenden' Verhaltens empi-

112) vgl. F. Neidhardt, Strukturbildungen und Probleme familialer Sozialisation. In: D. Claessens/P. Milhoffer, a. a. O., 205 - 232, 226.

113) Laszlo A. Vaskowics, Wohnverhältnisse und Familienstruktur in einem Industrieort. Eine Untersuchung über Wohnverhältnisse und deren Einfluß auf die Erscheinungsformen der Haushalte und Familien in einer Industriegemeinde im Einzugsfeld von Wien. In: Leopold Rosenmayr, Sigurd Höllingen (Hrsg.), Soziologie-Forschung in Österreich. Methoden, Theoretische Konzepte, Praktische Verwertung. Wien 1969, 243 - 262, 252.

114) L. Vaskowics, a. a. O., 255.

risch belegt worden" 115). Infolge des beeinträchtigten Familienklimas muß damit gerechnet werden, daß die Kinder nervöser, unkonzentrierter, aggressiver werden als andere und damit leichter zu Zusammenstößen in der Gruppe Anlaß geben.

- Einfluß der Wohnraumlage

Auf die Sozialisation und damit die Voraussetzungen, die ein Kind für die Sozialerziehung mitbringt, wirkt sich auch die Wohnraumlage aus. Ob Stadt- oder Landkinder leichter zu sozialem Verhalten geführt werden können, ist nicht pauschal zu beantworten. Hier spielen viele Faktoren mit. Kinder sehr kleiner Siedlungen sind oft Fremden gegenüber so kontaktscheu, daß ihre (soziale) Schulreife gefährdet ist. Diese Gefahr ist heute größer, da kleine Orte keine eigene Schule mehr haben. Andererseits ist die "durch das System des Mietshauses erzwungene Konzentration unter einem Dach ... von ausserordentlicher Bedeutung" 116). Sie wirkt sich aus auf die Familiengröße und die sozialen Beziehungen. "Während in Wohngebieten mit Stockwerksbauten der Haushalt bei der engsten Zone des Gattenpaares mit seinen Kindern aufhört, finden sich in Wohngebieten mit Familienhäusern noch häufiger Haushalte, in denen weitere Verwandte leben" 117). Andererseits finden Kinder in Mietswohnungen leichter Kontakt zu anderen Kindern, falls die Häuser nicht zu groß und Spielmöglichkeiten im Hof gegeben sind. In der Wohnung müssen die Kinder meist ruhiger sein als ihnen angemessen ist.

Je mehr Familien in einem Haus leben, desto weniger Kontakte haben sie miteinander 118). Die Ballungen in Hoch-

115) F. Neidhardt, Strukturbildungen und Probleme familialer Sozialisation, a. a. O., 226.

116) L. Vaskowics, a. a. O., 244.

117) a. a. O., 248.

118) vgl. Kontakte der Familienmitglieder im Verhältnis zur Familiengröße, oben 84.

häusern lassen die Beziehungen anonym werden. "Nach Herlyn erleichtert diese gewisse Anonymität, die neutrale Haltung zu den Mitbewohnern die Internalisierung der Leitvorstellungen des unverbindlichen Miteinanderauskommens bei den Kindern, da für sie ja das Haus und seine unmittelbare Umgebung zur ersten erlebten Öffentlichkeit gehört" 119). Dazu kommt, daß die Kinder vor allem der oberen Stockwerke später selbständig werden, da sie im Hof von den Eltern nicht überwacht werden können und daher länger in der Wohnung bleiben müssen als andere Kinder 120).

In der eigenen bereits erwähnten Untersuchung in Kindergärten zeigte sich, daß

in Innenbezirken von Großstädten 42,5 % der Kinder
in Außenbezirken von Großstädten 37,7 % der Kinder
in Kleinstädten 27,8 % der Kinder

verhaltensgestört waren.

Wenn man nun bedenkt, daß unter "Außenbezirke" auch Kinder aus sozial besonders schwachen Familien erfaßt wurden (München: Hasenbergl, Köln-Mülheim: Obdachlosensiedlung), aus denen auffallend aggressive und auch kontaktscheue Kinder kamen, und trotzdem in Außenbezirken insgesamt weniger Kinder gestört waren, zeigt dies, wieviel seelisch gesünder die Kinder in aufgelockerten Siedlungen sind als in Ballungszentren.

- Zusammenhang Wohnraum - Schicht - Familienstruktur

Im Zusammenhang Wohnraum und Schicht zeigt z. B. Jürgen Lohmüller, daß ein "deutliches Gefälle zwischen Verdichtungsräumen und ländlichen Gebieten feststellbar ist, gemessen am Bruttoinlandprodukt je Kopf der Wirtschaftsbevölkerung und der Lohn- und Gehaltssumme

119) Doris Göppl, Probleme der Privatheit des Wohnens im großstädtischen Bereich unter besonderer Berücksichtigung der Wohnungsplanung. Diplomarbeit Soziologie LMU 1970, 96.

120) vgl. a. a. O.

je abhängig Beschäftigten: die ländlich geprägten Gebietseinheiten weisen die niedrigsten Lohn- und Gehaltssummen auf" 121). Aber auch Gebietsunterschiede sind deutlich. Das Gebiet München - Rosenheim liegt mit 12.000 DM durchschnittlicher Gehaltssumme über dem Bundesdurchschnitt (in Bayern an höchster Stelle), das Gebiet Landshut - Passau weist mit 9.651 DM den niedrigsten Wert in der Bundesrepublik auf 122).

Besonders aber besteht innerhalb der Städte ein Zusammenhang zwischen Wohnraum, Schicht und Familienstruktur. Um in aufgelockerten Siedlungen ("Villenvierteln", Einfamilienhäusern in Außenbezirken von Großstädten) wohnen zu können, muß man bereits einer höheren Schicht angehören.Die Unterschichtsfamilien leben im allgemeinen, wenn es sich nicht um Landbevölkerung handelt, in Ballungszentren (Fabrikzentren), auch wenn solche am Stadtrand errichtet werden. Sie haben weniger Wohnraum pro Person und meist auch mehr Kinder. Es braucht hier nicht untersucht zu werden, ob die Schicht für die Wohnungslage und -größe determinierend ist oder die Wohnungslage für die Schicht. Wer z. B. bei der Arbeitssuche eine bestimmte Adresse angeben muß, wird sofort abgelehnt. Für die Kinder ist besonders gravierend, daß in den meisten Fällen alle ungünstigen Faktoren zusammen auftreten, was die Sozialerziehung erheblich erschwert. Diesen Kindern fehlt sehr häufig die Befriedigung ihrer elementaren Bedürfnisse: gesunde Ernährung, ungestörter Schlaf (viele von ihnen haben kein eigenes Bett), emotionale Wärme von seiten der Eltern, Anerkennung von seiten anderer. Sie sind daher für Werte, die über Geld

121) Jürgen Lohmüller, Die relative Erfolglosigkeit der bisherigen Landesplanungspolitik. Zum Verhältnis von sozio-ökonomischer Analyse, sozial-strukturellen Zielvorstellungen und raum-relevanten Maßnahmen in der Landesplanung, dargestellt am Beispiel des Bayerischen Landesentwicklungsprogramms. Diplom-Arbeit in Soziologie, LMU München 1975, 53.

122) vgl. a. a. O.

und Nahrung hinausgehen, kaum ansprechbar. Wo Erziehung nicht auf die nötige Resonanz stößt, kann eine Antwort des Educanden kaum erwartet werden. Damit entsteht ein Teufelskreis, aus dem die je nachwachsende Generation nur sehr schwer herausfindet. Sie müßte dazu mehr Chancen geboten bekommen und bekommt weniger.

So wichtig Sozialerziehung ist, so zeigt sich doch klar, daß sie allein nicht genügt, daß auch die Gesellschaft so gestaltet werden muß, daß für die Erziehung ein "Boden" da ist. Die Gesellschaft kann aber wiederum nur dann günstig gestaltet werden, wenn Kinder und Jugendliche durch die Erziehung dazu befähigt werden.

Zusammenfassung

Sozialerziehung ist Erziehung des Individuums und muß es zur persönlichen Reife führen, zu selbständigem Handeln nach moralischen Grundsätzen. Sie ist dabei zugleich Erziehung zur Einfügung in die Gemeinschaft, zur Integration in die Gesellschaft 1) und sie ist Erziehung zur Gestaltung der Gesellschaft.

- Sozialerziehung ist Erziehung des Individuums

Sozialerziehung muß als Erziehung auf das Individuum gerichtet sein. Die Ziele, die sie setzt, müssen den einzelnen Educanden zu seiner persönlichen Reife führen. Sie muß sich an seinem Entwicklungsstand und seinen soziologischen Gegebenheiten orientieren, dabei aber immer dessen volle "Menschwerdung", die Verwirklichung seines Personseins, anstreben, aus der heraus dieser sittlich handeln kann aus eigener Verantwortung, nicht aus Unterwerfung unter eine Mehrheit, sondern aus reifem Gewissen, das nicht mehr als Über-Ich eine Instanz des Unbewußten, sondern des Bewußten ist, ausgerichtet an und hingerichtet auf letzte Werte. "... Selbstbestimmung, die nur in-

1) Gemeinschaft ist in dieser Arbeit nicht im Sinn von Ferdinand Tönnies von Gesellschaft unterschieden, sondern als Kleingruppen verstanden im Gegensatz zur Gesamtgesellschaft.

ternalisierte Fremdkontrolle ist, indem ein Über-Ich im Sinn Freuds als Gewissen respektiert und verabsolutiert, die Fremdkontrolle als bloße Schein-Selbstbestimmung fortsetzt, ist nicht jene Selbstbestimmung", die die Erziehung anstreben muß 2).

Sozialerziehung kann nicht "Einübung sozialen Verhaltens" im Sinn der klassischen Lerntheorien sein, die die Einsicht des Lernenden und damit seine Verantwortung ausschaltet; sie kann auch nicht einsichtiges Lernen ohne Führung durch den Erzieher bedeuten, denn einsichtiges Lernen heißt nur, daß verstanden wird, wie der Erfolg zustande kommt, aber nicht, ob er zustande kommen soll und darf. Soziales Handeln kann nur erreicht werden als Antwort auf die verantwortete Einwirkung des Erziehers. Zu dieser persönlichen Antwort ist der Mensch aufgrund seines Personseins, was Selbstand bedeutet und zugleich Geöffnetsein auf den anderen hin, fähig. Während Individualität eine Abkapselung in sich durchaus ermöglicht - bei aller Umweltabhängigkeit - ist Personalität hingeordnet auf das Du, ist "Ich" und "Wir" zugleich. Wo eines von beiden überbetont wird, fällt die Person auseinander und wird entweder nur als Individuum oder nur als Teil eines Kollektivs gesehen und somit als Objekt und als machbar. Als Person ist der Mensch Subjekt und deshalb nicht verfügbar. Daher kann auch die best-intendierte Erziehung scheitern. Die "unendlich offene Bildsamkeit des Menschen" kann nur Möglichkeit der Selbstbestimmung in eigener Verantwortung bedeuten. Wo der Mensch nicht zu Selbstbestimmung bei gleichzeitiger Verantwortlichkeit, mit einem Wort zu Mündigkeit hingeführt wird, kann er zwar brauchbar gemacht und damit verzweckt werden, bzw. autonom ohne zu wissen, daß und vor wem er sich zu verantworten hat; von Erziehung kann dabei aber nicht gesprochen werden.

2) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Band II, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971, 433.

- Sozialerziehung muß den Menschen fähig machen, in einer Gemeinschaft und in der Gesellschaft zu leben

Das Geöffnetsein der Person verlangt Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit. Nur wer selbständig, "mündig", selbstsicher ist, kann sich einfügen, anpassen, ohne anonymes Glied einer Masse zu werden. Dazu bedarf es vor allem der Integrationsfähigkeit, der Kritikfähigkeit, der Fähigkeit, Konflikte auszutragen und zu ertragen.

Wenn auch die Sozialisierung, besonders in ihrem Teilbereich der Soziabilisierung, dem Menschen die Fähigkeit vermittelt, überhaupt in einer Gemeinschaft leben zu können, so geschieht dies nur durch den pädagogischen Bezug. Dazu bedarf es aber auch der Sozialerziehung zur Vermittlung ethischer Grundsätze. Es kann nicht lediglich um den Erwerb von Verhaltenssicherheit gehen, es braucht Wertsicherheit. Sozialerziehung hat Kriterien zu vermitteln, nach denen der Heranwachsende sein Verhalten zu beurteilen und zu steuern lernt; sie muß dem jungen Menschen aber auch die Erfahrung vermitteln, daß es nicht nur um Anpassung oder Selbstbehauptung geht, wo das eine bzw. das andere zweckmäßiger oder auch notwendig ist, sondern daß das Leben erst menschlich wird, wenn es - ohne Berechnung - über sich hinausgeht, wenn der Mensch für andere dasein kann. Das allerdings wird bei den meisten Autoren übersehen.

Diese Fähigkeit zu erwerben, kann durch sozio-kulturelle Bedingungen (Familienstruktur, Schicht, ökologische Verhältnisse) erleichtert oder erschwert werden. Daß diese nicht unbedingt determinieren, beweist z. B., daß es auch in "geordneten Familien" gestörte Kinder gibt und in "gestörten Familien" seelisch gesunde. Die soziale Schicht beeinflußt zwar die Ausbildung sozialer Haltungen, und dies um so mehr, je mehr sich der einzelne bzw. seine Familie dem "Typus" der betreffenden Schicht nähert. Durch die starke Differenzierung der Gesellschaft und die fließenden Schichtübergänge trifft dies bei den wenigsten zu.

- Sozialerziehung muß konkrete Ziele setzen

Es scheint hinreichend begründet, daß der Mensch erzogen werden muß, auch in bezug auf sein Sozialverhalten, daß das Ziel der Erziehung und damit der Sozialerziehung seine moralische Mündigkeit sein muß und daß dazu bestimmte Dispositionen im Menschen erzeugt werden müssen.

Es wird in der Sozialerziehung auch immer wieder von Inhalten, nicht nur von Zielen gesprochen. Was aber dabei als Inhalte bezeichnet werden, mittels deren die soziale und moralische Mündigkeit erreicht werden soll, sind größtenteils formale Ziele, grundsätzliche Verhaltensweisen wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit der Konfliktbewältigung. Diese können durchaus verschieden verstanden und unterschiedlich ausgefüllt werden. Selbst die Inhalte, durch die diese formalen Ziele erreicht werden sollen, ob sie nun Spiel, Lohn, Strafe, Gespräche, Diskussion sind, sagen nichts aus darüber, in welche Richtung sie letztlich zielen sollen.

Hinzu kommt, daß - bei aller Richtigkeit, daß auch die Sozialerziehung Erziehung des Individuums ist - die Gemeinschaft kaum berücksichtigt wird. Es geht darum, daß das Individuum sich in der Gemeinschaft behaupten, durchsetzen, sie gegebenenfalls tolerieren kann. Aber es wird kaum gefordert, daß das Individuum für die Gemeinschaft dasein muß, zwar nicht in ihr aufgehen, aber für sie leben muß. Damit es dies kann, braucht es ganz konkrete, eindeutige Fähigkeiten, die der Educandus erwerben muß: Gerechtigkeit und Liebe, aber auch Treue, um z. B. eine Ehe auch in Schwierigkeiten durchhalten zu können. Es braucht Friedensbereitschaft, aber auch Sinn für Recht, denn ein Friede, der nicht auf Recht beruht, ist ein fauler Friede, vielleicht nur ein Waffenstillstand, bei dem Konflikte weiterschwelen. Es braucht Wahrhaftigkeit, ohne die eine Gemeinschaft nicht leben kann, denn einer muß dem anderen trauen können. Es braucht wahrscheinlich noch eine Reihe weiterer Haltungen, es braucht Einsichten, die dem Educanden vermittelt werden müssen, damit er nicht nur in

der Gemeinschaft leben kann, sondern auch die Gemeinschaft durch ihn. Das heißt nicht, daß die Gemeinschaft über dem einzelnen steht. Das ist eine philosophische Frage, auf die später einzugehen ist. Sozialerziehung als solche verlangt, auch wenn sie Erziehung des Individuums ist, Erziehung zur Gemeinschaft, sonst ist sie keine Sozialerziehung.

"Erziehung, was immer auch im einzelnen darunter verstanden wird, soll Wegführung auf einem Weg der Befreiung zum Selbstsein, zum verantwortlichen Mitsein mit anderen und zur gemeinsamen Gestaltung der geschichtlichen Welt sein. Anders gäbe es keine besondere Aufgabe für die Pädagogik - neben der Politik - und keine besondere Fragestellung für die Erziehungswissenschaft - neben der der Psychologie und der Soziologie" 3).

- Sozialerziehung muß den Menschen fähig machen, die Gesellschaft zu gestalten

Sozialerziehung muß hinführen zu verantwortlicher Haltung dieser Gesellschaft gegenüber. Der junge Mensch muß lernen, seine Gesellschaft zu akzeptieren und wo nötig zu verbessern. Von den Sozialisationstheorien ist es vor allem die Rollentheorie Parsons, die den einzelnen anpassen will. Habermas hingegen verlangt in seiner erweiterten Rollentheorie, das Individuum von institutioneller Unterdrückung frei zu machen; denn der Mensch braucht keine Institution, die ihm sagt, was Recht und Unrecht ist. Er ist autonom, sich selbst Gesetz. Moral entsteht nach ihm im Diskurs, nach Piaget in der Zusammenarbeit. Dadurch befreit sich das Individuum vom Egozentrismus, liefert sich aber schließlich der Fremdbestimmung aus und soll dabei überzeugt sein, autonom gehandelt zu haben. Richtig oder falsch, gut oder böse sind hier nicht mehr qualitative, sondern quantitative Begriffe.

Gerade als gesellschaftliche Erziehung wird Sozialerziehung problematisch. Einesteils soll sie die "Entwicklung und Er-

3) Hans-H. Groothoff, Art. Pädagogik. In: Fischer Lexikon Pädagogik. Frankfurt a. Main 1973, 191 - 214, 192.

ziehung der ihr Anvertrauten so ... steuern, daß sie die Welt, wie sie ist, bestehen können" 4), andernteils soll sie den Menschen fähig machen, diese Gesellschaft selbst zu gestalten. Woher aber nimmt sie die Kriterien, die Normen, die Werte, die diese Normen begründen? Die Pädagogik findet Normen in der Gesellschaft vor, aber sie muß sie überprüfen, ob sie echten Werten entsprechen und so den Menschen "menschlicher" machen; nur dann können sie pädagogische Normen werden. Vor allem braucht es in der Erziehung nicht in erster Linie soziologische oder psychologische Normbegriffe "richtig - falsch", sondern ethische, d. h. "gut - böse".

Die Organisation des politischen Lebens braucht mündige Menschen. Wie aber soll politische Mündigkeit aussehen?

"Die Erziehung zur freimütigen Handlungsfähigkeit kann nur gelingen, wenn sie früh beginnt und der Mensch durch Sacheinsicht und Sachkompetenz lernt, sich von Sachzwängen frei zu machen, die überwindbar sind ... und wenn er durch Werteinsicht eine moralische Selbstkompetenz lernt, die für eine Moralität frei macht, die auf eine Veränderung der Welt zum Besseren zumindest hoffen läßt" 5). Allerdings, und darauf weist Bolte hin, "darf man nicht übersehen, daß bei einer Gesellschaftskritik nicht selten die 'Wirklichkeit' einer bestimmten Gesellschaftsordnung mit der 'Konzeption' einer anderen verglichen wird. Es kann aber keineswegs als sicher angenommen werden, daß die tatsächlichen Verhältnisse in jener anderen Ordnung einmal auch ihrer Konzeption entsprechen werden" 6).

Trotzdem versucht der Mensch die Konzeption einer besseren Gesellschaft immer wieder und muß sie versuchen, damit die Entwicklung nicht zu einem Stillstand kommt. Der Mensch hat längst "das Bewußtsein entwickelt ..., die Welt umgestalten zu können" 7). Er muß in jeder Zeit die beste Form suchen. Wird

4) H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 45 f.

5) a. a. O., 434.

6) Karl Martin Bolte, Der achte Sinn. Gesellschaftsprobleme der Gegenwart. Bad Harzburg 1971, 53 f.

7) Ernst Bornemann/Gerhard Ziebharth, Die Mentalität des Ge-

die Gesellschaft dabei beliebig wandelbar? "Das Heil dieser Welt wird nicht mehr von Gott erwartet, sondern von der politischen Ordnung, von dem guten Willen der Machthaber und Vorgesetzten" 8). Der Verlust der Transzendenz liefert den Menschen sich selbst aus. Wie er sich aber beim Gestalten der Welt nach den Naturgesetzen richten muß, damit die Welt zu einer Wohnstätte der Menschen wird und nicht zu seiner Vernichtung, so muß er sich auch fragen, ob es bei der Gestaltung der Gesellschaft nicht auch Gesetze gibt, die nicht übertreten werden dürfen, wenn der Mensch sich nicht selbst zugrunde richten will.

Zwar ist der Mensch selbständig geworden, aber er hat auch die Qual der Entscheidung. Das ist der Preis für seine Freiheit. Und doch ist nur diese freie Entscheidung allein menschenwürdig. Zur Entscheidung in Freiheit, d. h. in Verantwortung, muß die Sozialerziehung hinführen. Sie muß dem Heranwachsenden zu Anpassungs- und Integrationsfähigkeit und zur Kritikfähigkeit verhelfen, ihm aber auch Kriterien vermitteln, nach denen dieser unterscheiden und sich dann entscheiden kann - auch für die Anerkennung einer Transzendenz, ohne dabei seine Freiheit zu verlieren. So wichtig die Berücksichtigung psychologischer und soziologischer Gesichtspunkte für die Sozialerziehung ist, so reichen sie doch nicht aus. Gerade auf pädagogische Inhalte müßte man sich wesentlich mehr konzentrieren, auch wenn es um die Gestaltung der Gesellschaft geht. Diese pädagogischen Inhalte und Sozialnormen müssen von Werten her begründet sein.

Deshalb wollen wir nun die Frage stellen,welche Normen, die als Inhalte der Sozialerziehung geeignet und notwendig sind, menschliches Zusammenleben sinnvoll zu gestalten, die katholische Soziallehre aufstellt, von welchen Werten her sie diese Normen begründet, so daß sie auch für die Pädagogik gültig werden können.

genwartsmenschen. In: E. Bornemann: G. v. Mann-Tiechler, Sozialerziehung, Band I. Grundlagen der Sozialerziehung. Freiburg i. Br. 1963, 162-189, 163.

8) a. a. O.

Zweiter Teil: Die Ideenwelt der katholischen Soziallehre

Einführung

Wenn wir die katholische Soziallehre, auch christliche Soziallehre oder christliche Gesellschaftslehre genannt, danach befragen wollen, welche Anregungen sie der Pädagogik zu geben vermag, dann kann es nicht um eine systematische Darstellung dieser Lehre gehen, sondern um die Frage nach ihren Ideen, d.h. ihrem Menschenbild und dem daraus folgenden Gesellschaftsbild mit dessen praktischen Forderungen.
Zunächst aber bedarf es einer kurzen Einführung in die Entwicklung und das Selbstverständnis der katholischen Soziallehre.

Von ihrem Auftrag durch Christus her hat die Kirche sich immer für den ganzen Menschen, nicht nur für sein Seelenheil, verantwortlich gewußt 1). So entstand die katholische Soziallehre, wie wir sie heute verstehen, gerade aus der Sorge der Kirche um Menschen, die durch die Folgen der "industriellen Revolution" in materielle und geistige Not geraten waren. Die Befreiung des Menschen aus bisherigen gesellschaftlichen Abhängigkeiten verstrickte ihn bald in eine weit größere wirtschaftliche Abhängigkeit und geistige Orientierungslosigkeit. Nun genügte die caritative und seelsorgliche Hilfe nicht mehr; es mußte gegenüber Liberalismus und Sozialismus, in denen die Kirche eine Bedrohung des Menschseins sah, eine Lehre von den gesellschaftlichen Zusammenhängen geboten werden, die das bedrohte Menschsein schützten und sicherten. Diese Bemühungen führten nach mannigfachen Vorbereitungen zu sozialen Kundgebungen der Kirche.

a) Die Sozialenzykliken

1891 entstand die erste Sozialenzyklika "Rerum novarum", in der es Papst Leo XIII. nicht nur um die Abwehr der Irrtümer ging,

1) Daß die Kirche zeitliches und ewiges Heil nicht trennen kann, liegt bereits in ihrem Ursprung. Christus hat den ganzen Menschen erlöst. Das Reich Gottes beginnt in der irdischen Welt. Er hat uns dies anschaulich gemacht durch seine"Zeichen" (vgl. Mt 9,1-8; 32-33; Mk 6,30-44;,7,29-30; 10,46-52). Christus wirkt das Heil des Leibes nicht ohne gleichzeitige Heilung der Seele; er erlöst den Menschen nicht nur von der Schuld, er sagt auch "mich erbarmt des Volkes" und sättigt es.

sondern auch um eine Verbesserung der Gesellschaft, wozu die Kirche Wesentliches beitragen zu können glaubt: "aus dem Evangelium einen Schatz von Lehren zu verkünden, unter deren kräftigem Einfluß der Klassenkampf sich beilegen oder wenigstens seine Schärfe verlieren und mildere Formen annehmen kann" (RN 13) 2). Diese Enzyklika wurde als die "Magna Charta" der christlichen Sozialarbeit bezeichnet, auch wenn sie im Laufe der Zeit durch die fortschreitende Entwicklung der Ergänzung bedurfte.

Während bei Leo XIII. die Fragen des arbeitenden Menschen im Mittelpunkt standen, weitete Pius XI. in "Quadragesimo anno" 1931 den Blick aus auf die Gestalt der Gesamtgesellschaft. In dieser Enzyklika geht es vor allem um sittliche Erneuerung, die aber nicht als einzige Bedingung für eine gerechtere Gesellschaft verstanden wird, sondern als ebenso notwendig wie die industrielle Reform. Als wesentlich Neues bringt sie das Subsidiaritätsprinzip.

Es folgen weitere Botschaften, die immer wieder auf die ersten Enzykliken Bezug nahmen. Johannes XXIII. betonte in "Mater et magistra" (1961) die soziale Sendung des Volkes (MM 256) und wandte sich ausdrücklich an alle Menschen guten Willens (MM 259), nicht mehr nur an die Katholiken. Dem Papst ging es vor allem um die soziale Entwicklung, die mit der wirtschaftlichen nicht Schritt gehalten hatte. Es bedarf einer rechten Wertordnung. In "Pacem in terris" (1963) geht es um die Ordnung unter den Menschen als einzelne, die Beziehungen zwischen den Menschen und der öffentlichen Gewalt, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Staaten und dieser zur Völkergemeinschaft.

2) Die Texte der kirchlichen Verlautbarungen sind zitiert nach: Texte zur katholischen Soziallehre. Die sozialen Rundschreiben der Päpste und andere kirchliche Dokumente. Mit einer Einführung von Oswald v. Nell-Breuning. Hrsg. vom Bundesverband der katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) Deutschlands. Kevelaer, 4. erweiterte Auflage 1977.

Das Abkürzungsverzeichnis für diese Verlautbarungen findet sich am Ende dieser Arbeit.

Die Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" des Zweiten Vatikanischen Konzils (1965), die zwar als Ganzes kein Dokument der Soziallehre ist, enthält doch wichtige Beiträge zu ihr. Es geht um die Person und ihre Stellung in der Gesellschaft, um Ehe und Familie, Kultur und Wirtschaft. Der Christ soll "sein Wirken im Bereich der Wirtschaft in den Dienst von Zielen stellen, die sein Glaube ihm bezeichnet: Dienst am Nächsten und letzten Endes Verherrlichung Gottes" 3).
Paul VI. will in der Enzyklika "Populorum progressio" (1967) den Blick der Menschen öffnen für die Not der Welt. Die soziale Frage ist weltweit geworden (vgl. PP 3). Es geht aber nicht letztlich darum, daß die Menschen mehr <u>haben,</u> sondern daß menschenwürdigere Verhältnisse geschaffen werden. Das Übel aber sieht der Papst nicht darin, daß Hilfsquellen versiegt sind, sondern daß an die Stelle einer brüderlichen Hilfe immer noch das wirtschaftliche Interesse, zum Teil im Sinn eines Liberalismus, tritt (vgl. PP 69). "Octogesima adveniens" (1971) ist ein apostolisches Schreiben an Kardinal Maurice Roy, den Präsidenten des Laienrates und der Päpstlichen Kommision "Iustitia et Pax", kommt aber in seiner Bedeutsamkeit einer Enzyklika gleich. Dieses Schreiben befaßt sich mit den Problemen der Verstädterung, der Mitbestimmung und vor allem mit dem Menschenbild. Der Auseinandersetzung mit den Ideologien, besonders dem Marxismus, widmet der Papst 10 der 52 Abschnitte.
Im Dokument der Römischen Bischofssynode, "De justitia in mundo" (1971), geht es vor allem um die Gerechtigkeit auf Weltebene, zu deren Schaffung es der Erfüllung der Gebote und der Beachtung der christlichen Soziallehre bedarf.

Die Thematik, die in den kirchlichen Lehrschreiben angesprochen wird, läßt sich nach Joachim Giers 4) gliedern in

- die Themen des ersten Kreises, d.h. die klassischen Themen,

3) O. v.Nell-Breuning, Soziallehre der Kirche. Erläuterungen der lehramtlichen Dokumente, hrsg. von der Katholischen Sozialakademie Österreichs. Wien 1977, 146.

4) Joachim Giers, Der soziale Auftrag der Kirche für Staat und Gesellschaft - ein Problem der Lebensqualität oder mehr? In:

die sich durch alle Lehrschreiben hindurchziehen. Es sind Arbeit und Eigentum.

- In den Themen des zweiten Kreises, die ebenfalls "klassisch" sind, geht es um die Institutionen der Familie und des Staates.
- Den Themen des dritten Kreises, bei denen "der soziale Auftrag nur mittelbar und auch nur in unterschiedlicher Weise gegeben" ist, wie "etwa Wohnungsbau, Umweltschutz ... Entwicklung" 5), unterliegt als Grundkonzeption ein sozialer "Humanismus im Vollsinn des Wortes" (PP 42).
- Die Themen des vierten Kreises beschäftigen sich mit der Frage nach der Lebensqualität, mit dem Menschen in der Gesellschaft überhaupt, insbesondere mit seinen Rechten.

Hier stellt sich die Frage nach der Zuständigkeit der Kirche in gesellschaftlichen Fragen. Zunächst ist festzustellen, daß sie eine solche für sich beansprucht. Johannes XXIII. spricht in "Mater et magistra" vom Auftrag der Kirche, den Menschen "die Gabe der sozialen Lehre und die Gabe der sozialen Tat" zu vermitteln (MM 6). Die Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" sagt, daß die Kirche "immer und überall das Recht in Anspruch (nimmt), in wahrer Freiheit den Glauben zu verkünden, ihre Soziallehre kundzumachen, ihren Auftrag unter den Menschen ungehindert zu erfüllen und auch politische Angelegenheiten einer sittlichen Beurteilung zu unterstellen ..." (GS 76). Zwar finden sich im Neuen Testament keine expliziten Aussagen über die Gestaltung der Gesellschaft. Der Auftrag der Kirche ist die Verkündigung des Evangeliums, dessen zentraler Gedanke die Brüderlichkeit aller Menschen durch das eine Erlösungswerk Christi ist. Brüderlichkeit fordert aber auch Gerechtigkeit als Anerkennung des Menschen und seiner Rechte (vgl. JM 35).

Politische Studien 24(1973) 449-462, besonders 455-457. Die in dieser Schrift angeführte thematische Gruppierung wird von Giers in einem nicht veröffentlichten Vortrag "Der Mensch in der Gesellschaft als Anliegen der katholischen Soziallehre", Freising, 1.7.1978, erweitert.

5) a.a.O.

Auch wenn nach der Aussage Johannes' XXIII. die Soziallehre der Kirche für alle Zeiten in Geltung bleibt (MM 218), unterliegen ihre Aussagen doch einem Wandel. Die Kirche hat den Auftrag, das Sittengesetz - nicht nur den Glauben - zu verkünden. Sie macht dafür ihre Autorität geltend (QA 41), nicht aber für die konkreten Vorschläge, die sie daraus zieht (GS 91). Deutlich zeigt sich dies in der konkreten Eigentumslehre Leos XIII., deren starke Betonung des Privateigentums - bei Beibehaltung der Prinzipien der kirchlichen Lehre - als Antwort auf die Herausforderung des Sozialismus zu verstehen ist. Gültig bleibt das Menschenbild, das die Grundlage für alle anderen Aussagen bildet, die von diesem her formuliert werden, in die aber auch Gegebenheiten und Erfordernisse der jeweiligen Zeit eingehen.

b) Die Richtungen der katholischen Soziallehre

Angeregt durch die ersten Sozialenzykliken entstand parallel zur Entwicklung der kirchlichen Sozialverkündigung die katholische Soziallehre als Wissenschaft. Sie geht - im Gegensatz zu den empirischen Sozialwissenschaften Soziologie und Sozialpsychologie - von der Philosphie und der Theologie aus. Dabei gibt es im Verhältnis von theologischen und philosophischen Erkenntnissen der katholischen Soziallehre drei Möglichkeiten und damit drei Ansätze:

a) Es wird von den theologischen Erkenntnissen ausgegangen, die als den sozialphilosophischen übergeordnet verstanden werden;
b) Es wird von den philosophischen Erkenntnissen ausgegangen, diese werden aber durch die theologischen ergänzt;
c) Es wird gleichzeitig von beiden ausgegangen, wobei die theologischen Erkenntnisse die philosophischen lediglich bestätigen.

Diese Ansätze finden sich mehr oder weniger deutlich in den verschiedenen Richtungen der katholischen Soziallehre. Von diesen Ansätzen her begründen sie auch die Normen und damit

die weiteren Aussagen 6).

Die sozialphilosophisch (naturrechtlich) orientierte Soziallehre geht von der philosophischen Erkenntnis aus und sucht sie theologisch zu ergänzen. Dieser Richtung gehören die meisten Forscher an. Ihre Hauptvertreter sind Gustav Gundlach, Oswald v.Nell-Breuning, Josef Höffner.
In erster Linie ist die Sozialphilosophie Erkenntnistheorie, die das Gesellschaftliche "aus den letzten Gründen zu verstehen und zu erklären" sucht, also - im Unterschied zu den empirischen Sozialwissenschaften - "nicht das Zufällig-Tatsächliche, sondern das Wesenhaft-Notwendige"7). Als Sozialontologie beschäftigt sie sich mit dem Problem des "Einen und Vielen" und geht dabei nicht von einer die Vielen integrierenden Ganzheit als des Sozialen aus, sondern von der Person, die auf Mitteilung und damit auf Zueinander angelegt ist und kommt von ihr zum Sozialen 8).
Da das Soziale, die Gesellschaft, vom Menschen auch gestaltet wird, ist die Sozialphilosophie zugleich Ethik. Sie leitet das Sollen vom Sein ab, zwar nicht unmittelbar, sondern insofern das "Gesollte" in einer bestimmten Situation vom Menschen aufgrund seiner Vernunft erkannt werden kann 9).

"In ihrer Soziallehre nimmt die Kirche 'die Weltlichkeit der Welt' ernst, weil sie diese zwar auf Übernatur und Offenbarung offen und hingeordnet sowie der Vollendung durch die Frohbotschaft bedürftig, aber doch nicht konstitutiv von der lex Evangelii her normiert erkennt, sondern eben von ihrer eigenen

6) Vgl. zu den Ausführungen über die Richtungen der katholischen Soziallehre: J. Giers, Die Sozialprinzipien als Problem der christlichen Soziallehre. In: Münchener Theologische Zeitschrift 15(1964) 279-294, besonders 283 und
ders., Vorlesungen zur Einführung in die katholische Soziallehre, SS 1977.

7) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Zur christlichen Gesellschaftslehre. Wörterbuch der Politik, Heft 1, Freiburg 1947, 65.

8) Vgl. G. Gundlach, Sozialphilosophie, Staatslexikon Recht, Wirtschaft Gesellschaft, Band 7, 337-346, 337 und 342.

9) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Der Staat und die Grundwerte. Was kann die katholische Soziallehre dazu beitragen. Stimmen der Zeit 195(1977), 378-388, besonders 378 f.

Seinsnorm her, von ihrer 'Natur' 10). Die Sozialphilosophie ist also naturrechtlich ausgerichtet. Diese Einstellung durchzieht nach Rauscher auch 'Gaudium et spes" 11).

Die sozialtheologisch orientierte Soziallehre fragt nach dem "Neuen", das die Offenbarung zur Erkenntnis der Gesellschaft und ihrer Aufgaben bieten kann, auch wenn in der Offenbarung keine direkten Aussagen über eine Gesellschaftsordnung zu finden sind. Dieser Richtung geht es weniger um Aussagen des Seins als vielmehr des Sollens, und zwar solcher, die durch die Vernunft allein nicht erkannt werden können. Ihre Hauptvertreter sind Adolph Geck und Nikolaus Monzel. Letzterer weist darauf hin, daß die katholische Soziallehre das Lebensziel des Menschen "in der gnadenhaften Vereinigung mit einem welttranszendenten Gott" 12) versteht, dem alle anderen Ziele und Güter unterzuordnen sind. Es gibt einen "von Gott bestimmten Sinn der Grundgestalten des sozialen Lebens", dem der Mensch "in den wechselnden Zeitverhältnissen gerecht zu werden"hat 13). Die Kirche hat dabei die Aufgabe, den Menschen durch Vermittlung der übernatürlichen Kräfte und durch praktische Anweisungen zu sittlichem Handeln zu befähigen.

Die sozialethisch orientierte Soziallehre wird vertreten durch Arthur Fridolin Utz. Ihr fundamentaler Wesenszug ist die "rein ethische Schau" der Gesellschaft im Gegensatz zur ontologischen. Es geht bei ihr nicht um die Frage, was der Mensch ist, um daraus zu erkennen, was er soll. Allerdings kann die christliche Philosophie "vom Sein nicht absehen, da alles Soll nur ein Soll von Seiendem ist, wie alle Vollkommenheit, jedes Ideal immer die Vollkommenheit und das Ideal von vorgegebenen Seienden darstellt".

10) A. Rauscher, "Sub luce Evangelii" Naturrecht und Evangelium in der Pastoralen Konstitution. In: Jahrbuch des Instituts für christliche Sozialwissenschaften, 7.-8. Band 1966 Münster, 69 - 80, 70.

11) a.a.O., 75.

12) Nikolaus Monzel, Katholische Soziallehre. Zweiter Band: Familie, Staat, Wirtschaft, Kultur. Köln 1967, 15.

13) ders., Katholische Soziallehre. Erster Band. Grundlagen. Köln 1965, 99.

Aber das Soll kann nicht als solches vom Sein abgeleitet, sondern für Christen einzig als göttlicher Befehl erklärt werden 14), als Hinordnung zu einem Ziel, dem Gemeinwohl, das die Menschen erst in wechselseitige Beziehungen bringt.

Die sozialwissenschaftlich (naturrechtlich) orientierte Soziallehre, vertreten durch den Sozialethiker und Naturrechtler Johannes Messner, geht von den empirisch gewonnenen Erkenntnissen der Sozialwissenschaften aus. Denn bei aller Bedeutung, die die naturrechtlichen Erkenntnisse immer noch besitzen, ist die katholische Soziallehre auch "auf Daten der Sozialwissenschaften angewiesen, die ihr zur Grundlage dienen und die sie an dem von ihr vertretenen Humanum prüfend bestimmt oder ergänzt" 15). Dieses Humanum kommt nach Messner in den Rechten des Menschen zum Ausdruck. In ihm ist das sittliche Naturgesetz begründet, das ihn "auf die Vollwertigkeit seiner Natur und damit auf sein wahres Sein hin(ordnet). Weil an keine unausweichliche Notwendigkeit, sondern an seine Selbstbestimmung gebunden, wird für den Menschen diese Hinordnung zur Forderung der Pflicht" 16). Da der Mensch aufgrund seiner Natur an das Sittengesetz gebunden ist, wird dieses für ihn zum Naturgebot. Ziel der Ethik ist zunächst "die Erkenntnis der zur Ordnung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens notwendigen Ordnungsprinzipien und Imperative", dann aber vor allem ihre Anwendung "auf die vielfältigen Erscheinungen des tatsächlichen gesellschaftlichen Lebens" 17).

Die verschiedenen Richtungen der katholischen Soziallehre kommen also von der Philosophie und der Theologie her zu ihren ethischen Aussagen 18). Sie ergänzen sich und beleuchten das Wesen des Menschen, sein Sein und sein Sollen, von verschiede-

14) Arthur Fridolin Utz, Sozialethik 1. Teil: Die Prinzipien der Gesellschaftslehre. Heidelberg 1958, 315.

15) J. Giers, Ordnung im sozialen Wandel. In: Münchener Theologische Zeitschrift 27(1976) 393-400, 399.

16) Johannes Messner, Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. Innsbruck5 1966,73.

17) a.a.O., 502.

18) Franz Austeda meinte zwar: "Das Ergebnis der Verquickung

denen Seiten her. Von ihrer theologischen und zugleich philosophischen Grundlegung her entwickelte sie jeweils ihre Aussagen über den Menschen in der Gesellschaft. Da eben Mensch und Gesellschaft geschichtliche Größen sind, werden auch in der Sicht des Menschen Änderungen eintreten, ohne daß auf Wesensaussagen über Mensch und Gesellschaft verzichtet wird.

Von daher kommt die katholische Soziallehre zu ihrem Selbstverständnis als einem "System von offenen Sätzen", das trotz eines in der Scholastik angenommenen unwandelbaren Sittengesetzes "offener (ist) als es manchmal erwünscht scheint" 19). Dies kann allerdings nicht heißen, daß sich diese Sätze beliebig ausfüllen lassen; denn dann könnten sie kein System bilden. Es heißt vielmehr, daß sie für neue Erkenntnisse immer"offen" stehen. System bedeutet, daß in ihm Eckwerte, Leitwerte, Grundwerte enthalten sind, die jetzt angewandt werden auf die konkreten Umstände des sozialen Lebens. Durch die Offenheit entgeht das System der Gefahr der Ideologie.

Das Selbstverständnis der katholischen Soziallehre ist auch vom Kirchenverständnis mitgeprägt, das vor allem seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil einem Wandel unterlag, auch wenn das neue Kirchenverständnis nicht unbedingt im Gegensatz zum traditionellen steht. Während früher "die monarchische oder feudale Verfassung der Kirche als mit der monarchischen oder feudalen Lebensauffassung und Gestaltung der geschichtlichen Umwelt übereinstimmend akzeptiert" 20) wurde, wird heute mehr Demokratie in der Kirche verlangt. Zwar kann die Kirche niemals nach Art

von Religion und Philosophie, von Glauben und Wissen, kann nur ein dogmatisches und im Grunde steriles Denken sein" (F.Austeda, Moderne Philosophie, Positionen, Profile. Freiburg 1962, 61). Aber hier gibt es nur eine Alternative: Entweder ist der Mensch Geschöpf eines welttranszendenten Gottes, dann ist ihm von diesem auch ein Ziel aufgegeben; oder er ist Ergebnis eines zufälligen Entwicklungsprozesses, dann hat er kein Ziel, dann braucht er aber auch die Gesellschaft nicht zu gestalten, denn sie entwickelt sich von selbst zufällig auf einen Punkt X hin.

19) Hermann-Josef Wallraff, Die katholische Soziallehre - ein Gefüge von offenen Sätzen. In: Normen der Gesellschaft. Hrsg. von H. Achinger, L. Preller, H.J. Wallraff. Mannheim 1965, 27-48, 41.

20) J. Giers, Der Weg der katholischen Soziallehre. In: Jahrbuch

eines Staates demokratisch sein, sie kann ihre Lehre nicht auf Mehrheitsbeschlüsse begründen. Aber sie versteht sich heute als "Volk Gottes" (GS 11), "Familie der Kinder Gottes" (GS 40).

Mit dem gewandelten Kirchenverständnis hat sich auch das Verständnis der Kirche von ihrem sozialen Auftrag gewandelt. Während sie sich in der älteren Lehre als gesellschaftlich-rechtliche Institution sieht, und deshalb ihre sittlichen Weisungen von ihrem Lehramt her begründet, begründet sie ihre Aussagen in der neueren Lehre, in der sie sich als Volk Gottes in der menschlichen Gesellschaft versteht, vom Menschen, seinem Recht, seiner Würde her, und von ihrem Zeugnis für den Menschen und sein Heil, zu dem auch gehört, daß sie einzutreten hat für die "im Evangelium enthaltene Forderung nach Liebe und Gerechtigkeit" 21).

Die katholische Soziallehre versteht sich somit als "das Gesamt der sozialphilosophisch (aus der wesenhaft sozial veranlagten Menschennatur) und sozialtheologisch (aus der christlichen Heilsordnung) gewonnenen Erkenntnisse über Wesen und Ordnung der menschlichen Gesellschaft und über die sich daraus ergebenden und auf die jeweiligen geschichtlichen Verhältnisse anzuwendenden Normen und Ordnungsaufgaben" 22). Sie will die Aussagen der Kirche "zu einer theologisch-wissenschaftlichen, systematischen Einheit zusammenfügen, die einerseits geschlossenes Lehrgebäude ist, andererseits offen und fähig für die wissenschaftliche Bewältigung neuer Fragen in Verbindung mit anderen Wissenschaften" 23).

für christliche Sozialwissenschaften, hrsg. von Wilhelm Weber, Münster 1972, 8 - 25, 16.

21) Vgl. ders., Der soziale Auftrag der Kirche für Staat und Gesellschaft - ein Problem der Lebensqualität oder mehr? In: Politische Studien. München 24(1973) 449-462, 452. - Zitat aus der Römischen Bischofssynode.

22) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre. Kevelaer[4] 1965, 21.

23) J. Giers, Theologische Aussagen in der kirchlichen Sozialverkündigung. In: Wahrheit und Verkündigung, hrsg. von Leo Scheffczyk u.a. München 1967, 1761-1784, 1761.

I. Das Menschenbild der katholischen Soziallehre

Die katholische Soziallehre stellt den Menschen in der Gesellschaft in den Mittelpunkt ihrer Forschung und ihrer Ziele. "Nach dem obersten Grundsatz dieser Lehre muß der Mensch Träger, Schöpfer und das Ziel aller menschlichen Einrichtungen sein. Und zwar der Mensch, sofern er von Natur aus auf Mit-sein angelegt und zugleich zu einer höheren Ordnung berufen ist ..." (MM 219). Die katholische Soziallehre versteht also den Menschen als Person. Zwar ist der Personbegriff Allgemeingut der abendländischen philosophischen Tradition. Er ist aber gewachsen auf dem Boden einer von der Offenbarung inspirierten Philosophie und daher nur von da aus in seiner Fülle zu verstehen. Wo der Personbegriff die Beziehung zur Transzendenz verliert, verliert er seinen zentralen Wesensgehalt und wird zur Leerformel. Es ist daher notwendig, den Personbegriff der katholischen Soziallehre genauer zu beschreiben.

1. Theologische Grundlagen des Personenverständnisses

"Persona est", so definierte Boethius, "rationalis naturae individua substantia". Thomas von Aquin eignet sich diese Definition an, da er sagt, daß "omne individuum rationalis naturae dicitur persona" 1). Personalität bedeutet Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit, bedeutet Selbstand und daher immer auch Einsamkeit 2). Als vernunftbegabtes Wesen ist der Mensch frei, sein Handeln selbst zu bestimmen, fähig, sein Dasein in eigene Regie zu nehmen, auch wenn die Erfahrung lehrt, daß er inneren und äußeren Einflüssen ausgesetzt ist. Er muß sich aber auch entscheiden und muß für seine Taten einstehen, kann also diese Entscheidung und deren Folgen nicht auf andere, auch nicht auf die Gesellschaft abwälzen. Er ist ein "individuum quod habet dominium sui actus" 3). Etwas weiter führt die moderne Definition Karl Rahners: "Personsein bedeutet so Selbst-

1) Giuseppe Catalfamo, L'educazione alla libertà. In: Educazione e società nel mondo contemporaneo. Brescia 1965,219.

2) vgl. J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, a.a.O., 27 f.

3) G. Catalfamo, a.a.O., 45.

besitz eines Subjekts als solchem in einem wissenden und freien Bezogensein auf das Ganze" 4). In diesem Bezogensein erfährt der Mensch seine Endlichkeit und sich als Wesen der Transzendenz. Transzendenz meint die apriorische Geöffnetheit des Subjekts auf das Sein überhaupt, " die gerade dann gegeben ist, wenn der Mensch sich sorgend und besorgend, fürchtend und hoffend der Vielfalt seiner Alltagswelt ausgesetzt erfährt. Die eigentliche Transzendenz ist gewissermaßen immer hinter dem Menschen im unverfügbaren Ursprung seines Lebens und Erkennens" 5).
In dieser Geöffnetheit auf das Sein überhaupt ist der Mensch fähig zur Selbstüberschreitung, die nur ihm allein möglich ist. Er allein kann sich daher auch verlieren an das Konkrete, Machbare, Überschaubare des Lebens und sich damit erniedrigen, entwürdigen und sich selbst mißbrauchen. Dann aber ist er auch nicht fähig, die Gesellschaft zu gestalten, sondern wird von ihr nicht gestaltet, sondern verbildet, mißbraucht.

In der Personalität des Menschen, seiner Geistigkeit, seiner Fähigkeit zur Selbstüberschreitung und damit seiner Tendenz zum Absoluten liegt die natürliche Gottebenbildlichkeit des Menschen, in der er gewissermaßen teilhat an der Autonomie Gottes. Denn wie Gott das Gute nicht willkürlich setzt, dieses vielmehr im göttlichen Wesen verankert erkennt, so erkennt der Mensch das sittlich Gute aus seiner Natur. Er "hat eine Natur..., die mit Vernunft und Willensfreiheit ausgestattet ist; er hat daher aus sich Rechte und Pflichten, die unmittelbar und gleichzeitig aus seiner Natur hervorgehen. Wie sie allgemein gültig und unverletzlich sind, können sie auch in keiner Weise veräußert werden" (PT 9). In dieser natürlichen Gottebenbildlichkeit sieht die sozialphilosophisch orientierte Soziallehre die Würde der Person begründet. Die Freiheit der menschlichen Person kann dabei nie gänzliches Fehlen von Vorschriften bedeuten, denn der Mensch steht nicht "jenseits von Gut und Böse".

4) Karl Rahner, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg i.B. 1976, 41.

5) Karl Rahner, Grundkurs des Glaubens, 45.

Von der Würde des Menschen kann man nur sprechen, wenn man sich bewußt ist, daß sie Abglanz der Würde Gottes ist. Die philosophischen Aussagen über die menschliche Person müssen also durch die theologischen ergänzt werden. Das Konzil betont, daß die personale Würde durch kein menschliches Gesetz so wirksam geschützt werden könne wie durch das Evangelium Christi (vgl. GS 41).

In der Offenbarung wird die philosophische Sicht des Menschen weit überhöht. Der erste biblische Text, der vom Menschen spricht, ist Gen 1, 26 f.: "Gott sprach: 'Lasset uns den Menschen machen nach unserem Ebenbild, uns ähnlich ... So schuf Gott den Menschen nach seinem Abbild, nach Gottes Bild schuf er ihn ..." Von diesem Menschen wird an anderer Stelle gesagt: "Was ist doch ein Mensch, daß du seiner gedenkst, und ein Menschenkind, daß du darum dich sorgst! Nur wenig geringer schufest du ihn als einen Gott ..." (Ps 8,5 f.). Hier wird die übernatürliche Gottebenbildlichkeit ausgesprochen.

Das Zweite Vatikanische Konzil hat die Gottebenbildlichkeit des Menschen wieder neu hervorgehoben und aus ihr die Würde des Menschen abgeleitet. Als Bild Gottes ist der Mensch fähig, "seinen Schöpfer zu erkennen und zu lieben" (GS 12). Als einziges Geschöpf wurde der Mensch als gottebenbildliches Wesen geschaffen und existiert in Gottunmittelbarkeit. Während Pflanzen und Tiere nach dem biblischen Bericht aus der fruchtbaren Erde hervorgingen und damit Bezug nur zum Bereich des Naturhaften haben, wurde der Mensch allein durch Gottes Wort ins Sein gerufen und so Gott gegenübergestellt. Damit ist die Wahrheit grundgelegt, daß der Mensch zu einer unmittelbaren Partnerschaft mit Gott und damit zum ewigen Leben berufen ist. Er ist als Gesprächspartner Gottes auf Dialog mit ihm angelegt. "So wurde er zum Du Gottes und Gott zum Du des Menschen. In dieser Ich-Du-Beziehung besteht die Personalität des Menschen" 6), seine Würde, "durch die er mehr ist als nur ein Exemplar der Gattung 'Mensch', ... mehr als nur ein zufälliges und verschwin-

6) Franz Klüber, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1960, 124.

dendes Moment der Entwicklung des Weltganzen" 7). Aus der Tatsache, daß der Mensch Gott gegenübersteht, von ihm angesprochen wird und ihm antworten kann, ergibt sich - so Scheffczyk - sein Vernunftsein. Der Mensch hat nicht durch die Vernunft erst die Gottebenbildlichkeit erlangt. Seine Naturanlage kann nicht unabhängig von Gott gedacht werden. Vielmehr weil er seinem Wesen nach ein Ebenbild Gottes ist, mit ihm in Dialog treten, d.h. ihm Antwort geben kann, ihm verantwortlich ist, darum hat er Vernunft, darum hat er aber auch Freiheit. Diese Freiheit kann keine absolute sein. Sie ist, da sie von Gott geschenkt ist, auf ihn bezogen. "Es ist darum letztlich eine Freiheit, die den Menschen zur Wahrheit, zum Guten, zur Liebe und das heißt zuletzt: zu Gott ruft" 8).

Was die christliche Sicht der Person auszeichnet, ist vor allem, daß diese Ebenbild des dreipersönlichen Gottes ist. Wie die göttlichen Personen in Beziehung zueinander stehen, ist auch der Mensch geöffnet auf den Mitmenschen hin. Nicht die Gesellschaft als solche, sondern die Person ist Abbild des dreifaltigen Gottes. Die innertrinitarische Liebe der göttlichen Personen aber ist für das menschliche Gemeinschaftsleben das "Vorbild" 9). Daher ist, wie Romano Guardini sagt, das "Geheimnis der heiligsten Dreifaltigkeit in Wahrheit die Magna Charta jeder menschlichen Gemeinschaft" 10).

Gerade in der Einigkeit untereinander sind die Menschen Bild Gottes. Christus hat den Vater gebeten, "daß alle eins seien, wie du, Vater in mir und ich in dir, daß sie eins seien in uns ..." (Jo 17,21). In der Gliedschaft am Corpus Christi my-

7) W. Kerber, Katholische Soziallehre. In: Demokratische Gesellschaft. Konsensus und Konflikt. 2. Teil Hrsg.: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. München 1975, 547-642, 589.

8) Leo Scheffczyk, Das Ebenbild Gottes im Menschen - Würde und Freiheit -. In: Staatsethik, hrsg. von Walter Leisner, Köln 1977, 77-80, 80. - Vgl. zum Ganzen 78-80.

9) Vgl. J. Giers, Das ens sociale und das Göttliche. Das philosophisch Soziale im theologischen Urteil. In: Münchener Theologische Zeitschrift 20(1969) 477-494, 485.

10) Romano Guardini, Die Bedeutung des Dogmas vom dreieinigen Gott für das sittliche Leben der Gemeinschaft, zit. nach J. Giers, a.a.O.

sticum wird die höchste Einheit unter den Menschen und mit Gott verwirklicht, die Voraussetzung für die volle menschliche Entfaltung ist.

Weil das innergöttliche Leben sich als Schenken und Empfangen ausdrückt, kommt der Mensch zu seiner Vollendung nur im Hingeben seiner selbst und im Annehmen seines Mitmenschen (vgl. Mt 18,5; 25,34-40). In der Freiheit seiner Personalität kann er sich dem Mitmenschen und Gott aber auch verschließen, kann er Nein sagen und damit sich entwürdigen. Was er verweigert, verweigert er letztlich sich selbst (vgl. Mt 10,37). In der Sünde, d.h. der Verneinung seiner Wesensanlage und der Anforderung Gottes, wird der Mensch in seinem innersten Wesen, seiner Personalität beeinträchtigt.

2. Sozialphilosophische Folgerungen für das Personverständnis

Die Person, wie sie in der Philosophie und der Theologie verstanden wird, ist soziales Wesen. Die Sozialphilosophie sieht als ihre eigentliche Aufgabe die Wesensbestimmung des Sozialen. Auch wenn die Person in Selbstand existiert und damit auch in Einsamkeit, ist ihre Hinordnung auf den anderen für sie wesensnotwendig. Der Mensch ist auf die Gemeinschaft verwiesen und angewiesen. "Ohne Beziehung zu den anderen kann er weder leben noch seine Anlagen zur Entfaltung bringen", sagt das Konzil (GS 12). In diesem Angewiesensein liegt nach Höffner zunächst die soziale Wesensanlage des Menschen. Zutiefst aber gründet sie nicht in einem utilitaristischen äußeren Angewiesensein, was Armut bedeuten würde, sondern im Wesen des Menschen selbst, der als Person im Empfangen und Geben bereichert wird 11). Im metaphysischen Sinn ist alles Sein mitteilsam. Während sich aber materielles und rein biologisches Sein im Binden aneinander verliert, wie der chemische Stoff, oder sich nur vervollkommnen kann, indem es anderes beherrscht, in sich aufnimmt, vernichtet, übersteigt die menschliche Person als geistiges Wesen die Gegensätzlichkeit des materiellen und rein biologischen Seins. "Der Mensch bereichert sich nicht auf Kosten

11) Vgl. J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, 29 f.

anderer, sondern er wird mehr er selbst, indem er seine eigene Vollkommenheit verschenkt ... Was in der materiellen Welt für den anderen da ist, muß dem anderen Platz machen und wird preisgegeben ... Aber was für den anderen im geistigen Bereich da ist, wird gerade dadurch in höherem Maß ich selbst" 12). Im Mitteilen ist die Person Abbild der schenkenden Liebe Gottes. Gerade im Mitteilen und Empfangen erlebt der Mensch nicht nur die Grenze, die ihm vom andern als einem Wesen, das ein eigenes Ich besitzt, trennt, "sondern vielmehr eine Grenze, die ihm die Nähe des Nächsten erleben läßt" 13), der ihm die Möglichkeit gibt, seine Grenzen zu überschreiten und Verbindung mit ihm aufzunehmen, ein Wir mit ihm zu werden. Der Mitmensch ist so nicht der ganz andere, wie der Altruismus ihn versteht, sondern ein Du, auf das die Person hingeordnet und das auf sie hingeordnet ist.

Angelegt auf Mitteilen und Empfangen ist die Person als soziales Wesen Ebenbild des Dreieinen Gottes. Während das innertrinitarische Leben aber ein Austausch all dessen ist, was die göttlichen Personen gleichzeitig besitzen, bringt der Mensch "in die Gesellschaft etwas mit, was er nicht von ihr erhalten hat und was ihm auch nicht genommen werden darf, die Würde seiner Person. Er kann den anderen nur begegnen und mit ihnen in Gesellschaft und Gemeinschaft leben, weil er Person ist, und nur solange wird Gemeinschaft und Gesellschaft sein, als die Personwürde aller geachtet wird" 14).

Die menschliche Beziehung als empirisch erfaßbare wird von der Soziologie untersucht. Die Philosophie bestimmt sie in allgemeiner Abstraktion als "prädikamentale Relation". Die Sozialethik, wie Utz sie versteht, kommt zu einer anderen Aussage, da nach ihr die Person nicht Grundlage des Sozialen sein kann. Zwar anerkennt sie eine gemeinsame Menschennatur. Diese aber kann nach ihrer Auffassung das Soziale, das vor der fak-

12) Martinus Plattel, Der Mensch und das Mitmenschliche. Sozialphilosophie I. Köln 1962, 50 f.

13) J. Giers, Der Einzelne und die Gemeinschaft. In: Unsere Sorge der Mensch, unser Heil der Herr, Berlin 1958, 202-208, 204.

14) a.a.O., 205.

tischen Ordnung liegt, nicht erklären. Von der Person könne man nur zu einer Individualethik, nicht aber zu einer Sozialethik kommen. Auch das Angewiesensein aufeinander sei zu sehr am Individuum orientiert, an dessen Vorteil, dessen Vervollkommnung. Selbst die gemeinsame Bezogenheit auf Gott bedeute noch nicht, daß dazu die Menschen in Wechselbeziehung treten müssen. Was die Menschen dazu bringt oder vielleicht sogar zwingt, ist der gemeinsame Wert, auf den sie zufolge ihrer Menschennatur bezogen sind, der nicht nur die personale Vollendung des einzelnen bedeutet, sondern "als gemeinsamer Inhalt und gemeinsame Verpflichtung zu gesellschaftlichem, gegenseitig verkettetem Wirken" allen aufgetragen ist 15), das Gemeinwohl, das eine "transzendentale Hinordnung des Menschen auf diesen gemeinschaftsbezogenen Wert" 16) bedeutet und das wirkliche Beziehung schafft, wobei unter transzendental "aus dem Wesen heraus" verstanden wird. Diese transzendentale Relation ist das erste Soziale, d.h. das vor jeder tatsächlichen sozialen Handlung liegt 17).

Das Sozialsein der menschlichen Person erweist sich einerseits als Tragik, andererseits aber auch als einzige Möglichkeit einer Vollendung. Als Tragik, weil die ganze Menschheit aufgrund der Ursünde in das Unheil verstrickt wurde. Rahner spricht in diesem Zusammenhang von einer "unüberholbaren Schuldverstrickung der Freiheitssituation eines jeden einzelnen und dann natürlich auch der Gesellschaft" 18). Kein Mensch kann sich aus dieser allgemeinen Schuldverstrickung lösen, denn sie ist eine

15) A.F. Utz, Sozialethik I, 39

16) a.a.O., 40

17) Ob nun die transzendentale Relation durch die Bezogenheit auf den gemeinsamen Wert oder als Folge der Personalität verstanden wird, immer ist das Soziale die mit der Natur des Menschen gegebene Beziehung. Schließlich ist eine Hinordnung auf Werte und eine daraus sich ergebende transzendentale Relation nur Personen möglich.

Giers weist auf einen Ansatz von Walter Brugger hin, in dem das Soziale zwischen dem substantiellen und dem akzidentiellen Sein liegend erklärt wird als Mitsein oder Miteinandersein, als soziale Relation (vgl. J. Giers, Das ens soziale und das Göttliche. 479

18) K. Rahner, Grundkurs des Glaubens, 116

ursprüngliche. Zwar wird nicht die Schuld Adams dem einzelnen Menschen angerechnet, aber unser Freiheitsvollzug ist immer nur innerhalb einer Situation möglich, die durch Schuld mitbestimmt ist. Wenn man nur eine Banane kauft, wird das Los des Bananenpflückers mibestimmt 19). Die soziale Verbundenheit bedeutet aber auch, daß der einzelne seine Schuld in die Gesamtheit einbringt, daß die Gesellschaft dadurch beeinträchtigt wird

Wie in der Schuld, ist die Menschheit auch im Heil verbunden. Christus hat die ganze Menschheit erlöst und den einzelnen in ihr. Die Heilsbotschaft Christi ist die Verkündigung eines neuen Reiches, des Gottesreiches, also einer Gemeinschaft, in der der einzelne sein Heil findet. In der Verbundenheit des Corpus Christi mysticum wird der einzelne einer inneren Lebensfülle teilhaft, die alles, was eine natürliche Gemeinschaft zu vermitteln vermag, unendlich übersteigt. Christus lebt nicht im einzelnen weiter wie der göttliche Geist nach dem islamischen Glauben in Mohamed und seinen Nachfolgern, oder wie im tibetanischen Buddhismus der Geist des göttlichen Buddha im jeweiligen Dalai Lama, sondern in der Gemeinschaft der Glieder seines mystischen Leibes 20). Von dieser Bedeutung der Gemeinschaft her kann dem einzelnen aber auch die Gesellschaft nicht gleichgültig sein.

Das also ist der Mensch, wie er im Mittelpunkt der katholischen Soziallehre steht: der Mensch als Person, das heißt als Individuum, das sich selbst besitzt, in Entscheidungsfreiheit sein Handeln selbst bestimmen kann und muß und es zu verantworten hat; der Mensch, der nicht nur seiner Ergänzungsbedürftigkeit wegen, sondern vor allem als Abbild des Einen und Dreifaltigen Gottes hingeordnet ist auf das Du in Mitteilen und Empfangen; der in der Eingliederung in das Corpus Christi mysticum zur innigsten Einheit mit Gott und zu seiner höchsten Lebensfülle gelangen kann; der Mensch, der sich aber auch verweigern kann, nicht nur den Mitmenschen, sondern auch Gott, der in seiner sozialen Beziehung immer schon schuldbestimmt ist, aber auch nur

19) a.a.O.

20) Vgl. N. Monzel, Katholische Soziallehre. Erster Band: Grundlegung, Köln 1965, 17.

in der Gemeinschaft und durch sie zum Heil finden kann; der Mensch, dem gerade deshalb die Gesellschaft nicht gleichgültig sein darf, der sie mitgestalten kann und muß, weil er die Gesellschaft braucht und die Gesellschaft ihn; der Mensch, der aber auch die Hilfe der Kirche als Vermittlerin der Offenbarung und der übernatürlichen Gnade bedarf, um zu sittlicher Reife gelangen zu können, durch die er seine Gesellschaft so zu gestalten vermag, daß es der Gesamtheit zum Heile wird.

II. Das Gesellschaftsbild der katholischen Soziallehre

Nachdem wir das Menschenbild der katholischen Soziallehre dargestellt haben, ergibt sich die Frage, welches Gesellschaftsbild ihm entspricht. Da der Mensch als Person auf die Gesellschaft hingeordnet ist, befaßt sich die katholische Soziallehre mit der Gesellschaft, aber nicht um der Gesellschaft, sondern um des Menschen willen, der Träger der Gesellschaft ist, um dessentwillen sie gestaltet werden muß; d. h. sie entwirft ein ihrem Menschenbild entsprechendes Gesellschaftsbild.

Das Ziel der gesellschaftlichen Gestaltung wird in der katholischen Soziallehre im Gemeinwohl gesehen. Deshalb scheint es sinnvoll, bei der Darstellung des Gesellschaftsbildes vom Gemeinwohl auszugehen.

1. Das Ziel der Gesellschaft im Gemeinwohl

a) Der Begriff des Gemeinwohls 1)

Der lateinische Begriff "bonum commune" wird im Deutschen sowohl mit "Gemeingut" als auch mit "Gemeinwohl" wiedergegeben. Diese beiden Begriffe sagen Unterschiedliches aus, hängen aber gleichzeitig eng zusammen.

Das Gemeingut ist dasjenige Gut, das als gemeinsames Ziel oder gemeinsamer Wert von allen Gliedern einer Gemeinschaft erstrebt wird, um das das gesamte gemeinsame Tun und Lassen eines Gesellschaftsgebildes kreist. Es ist kein

1) Die Ausführung folgt im Grundsätzlichen O. v.Nell-Breuning, Gemeingut, Gemeinwohl. Wörterbuch der Politik, Heft 1, hrsg. von O. v.Nell-Breuning und Hermann Sacher. Freiburg i. Br.^{2} 1954, 51-58.

"freischwebender", von den Personen unabhängiger Wert, sondern "ein Gut, das von allen Gliedern des Gemeinschaftsgebildes als für sie wertvoll bejaht und erstrebt wird, das daher auch ihnen allen zustatten kommen muß, das letzten Endes eine Bereicherung, Vervollkommnung oder Werterhöhung aller Glieder des gesellschaftlichen Gebildes bedeutet" 2). Das Gemeingut kann je nach Art einer Gemeinschaft ein sehr beschränktes, aber auch ein umfassendes sein. Es ist z.B. bei einem Sportverein der Sport, bei der Familie dagegen die personale Lebensgemeinschaft. "Gemeingut der menschlichen Gesellschaft", als der Gesellschaft insgesamt, "ist alles und jedes, was überhaupt den Menschen als solchen, d.i. in seinem Menschtum, bereichern oder vervollkommnen kann" 3). Es ist aber nicht die Summe aller Vervollkommnung der Gemeinschaft, d.h. der in ihr verbundenen Personen. Es findet sich nur in den personhaften Einzelmenschen verwirklicht und umfaßt dabei "jene Güter und Werte, an denen die einzelnen nur in ihrer Verbundenheit als Glieder des gesellschaftlichen Ganzen teilhaben" 4). Dieses Gemeingut wird jedem Glied der Gemeinschaft zuteil, aber jedem auf seine Weise; denn eine personale Gemeinschaft beruht auf der Verschiedenheit ihrer Mitglieder, die nur in dieser Verschiedenheit ihr gemeinsames Gut anstreben können. Anton Rauscher unterscheidet das Gemeingut vom bonum commune als "bona communia" 5).

Das Gemeinwohl ist nicht wie das Gemeingut ein inhaltlicher, sondern ein organisatorischer Wert oder Dienstwert. Es begreift, wie das Zweite Vatikanische Konzil sagt, "in sich die Summe aller jener Bedingungen gesellschaftlichen Lebens,

2) a.a.O., 52.

3) a.a.O., 53.

4) a.a.O., 55.

5) Vgl. Anton Rauscher, Die natürlichen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" des II. Vatikanischen Konzils, hrsg. von Guilherme Baraúna. Salzburg 1967, 188-200, 195.

die den einzelnen, den Familien und gesellschaftlichen Gruppen ihre eigene Vervollkommnung voller und ungehinderter zu erreichen gestatten" (GS 74). Während private Organisationen in Bezug auf ihr Ziel ihren Mitgliedern das zu verschaffen suchen, was diese brauchen, z.B. eine Wohnungsbaugenossenschaft günstige Wohnungen, ist es Aufgabe des öffentlichen Gemeinwesens, des Staates, seine Glieder nicht zu "versorgen", sondern es ihnen zu ermöglichen, sich durch Eigenaktivität selbst zu verschaffen, was sie zu ihrer Lebenserfüllung und Persönlichkeitsentfaltung brauchen. Gemeinwohl ist also "der Inbegriff all dessen, was an Voraussetzungen, Vorbedingungen oder Veranstaltungen in einem Gemeinwesen verwirklicht sein muß, damit die einzelnen durch Regen ihrer eigenen Kräfte ihr individuelles Wohl (ihre Teilhabe am Gemeingut) zu erreichen vermögen" 6).

Für Christen umfaßt das Gemeingut das diesseitige und das jenseitige Heil. Das weltliche Gemeinwesen kann direkt nur für das diesseitige Wohl die Voraussetzungen bieten. Es kann aber durch Beseitigung von Erschwernissen mittelbar auch zur Erlangung des ewigen Heiles beitragen.

Das Gemeinwohl ist also "ein gesellschaftlicher Zustand, der jedem einzelnen denjenigen Platz in der Gesellschaft gewährleistet, der ihm zukommt und auf dem er seine gottgegebenen Anlagen und Kräfte zu entfalten imstande ist ..." 7). Weil der Mensch dazu materieller wie geistiger Güter bedarf, umfaßt das Gemeinwohl beide. Soweit die Person sich ihrer bedient, um sich zu vervollkommnen, wird das Gemeingut in ihr verwirklicht.

Nach Giers ist im Gemeinwohl (im umfassenden Sinn von bonum commune) die Fülle dessen zu sehen, was die Gesellschaft als solche für alle Glieder wertvoll macht. Die Organisierung, die um der Teilnahme aller am Gemeinwohl willen notwendig ist, gehört mit zum Gemeinwohl 8).

6) O. v.Nell-Breuning, a.a.O., 55.
7) a.a.O.
8) J. Giers, Vorlesungen zur Einführung in die Katholische Soziallehre, SS 1977.

In besonderer Weise hat sich Messner mit dem Gemeinwohlbegriff befaßt und ihn definiert. Messner unterscheidet einen ontologischen, einen ethischen, einen statischen und einen dynamischen Gemeinwohlbegriff.

Der ontologische Gemeinwohlbegriff bezeichnet eine Wirklichkeit, die gegeben ist durch das Wesen des Menschen, seine Ergänzungsbedürftigkeit und Ergänzungsfähigkeit in Bezug auf die Erfüllung seiner vollmenschlichen Existenz, also der geistigen, seelischen, religiösen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Entfaltung 9). So verstanden ist das Gemeinwohl die Hilfe der in der Gesellschaft verbundenen Glieder für die in ihrer Natur vorgezeichneten Lebensaufgaben, also ein "ontologisch organisierter Dienstwert, der sich aus dem gemeinsamen Gut, nämlich der Intentionalität auf das Menschtum, ergibt und darum Norm für sittliche Pflichten und Rechte darstellt. Das Gemeingut ist ... die strukturierte teleologische Intentionalität, also das Materialkonstitutiv der Person selbst. Das Gemeinwohl als organisatorisches consequens, Hilfsmittel zum Menschtum, kann ontologisch nicht über der Person stehen" 10).

Der ethische Gemeinwohlbegriff bezeichnet "die allseitige Verwirklichung der Ansprüche der Gesellschaftsglieder und Gesellschaftsgruppen auf ihren verhältnismäßigen Anteil (ihr suum) an dem im Gesellschaftsprozeß sich bildenden geistigen und wirtschaftlichen Wertbestand" 11). Infolge der Ergänzungsbedürftigkeit der Person bildet das Wohl des Gesellschaftsganzen "die Voraussetzung für die Erreichung des Vollwohles seiner Glieder" 12).

9) Vgl. J. Messner, Das Naturrecht, 190.

10) Georg Wildmann, Personalismus, Solidarismus und Gesellschaft. Wien 1961, 213. -
Die teleologische Intentionalität, die das Materialkonstitutiv der Person darstellt, ist die soziale Wesensanlage des Menschen.

11) J. Messner, Das Gemeinwohl. Idee, Wirklichkeit, Aufgaben. Osnabrück 1962, 38.

12) a.a.O., 80.

Der statische Gemeinwohlbegriff bezeichnet den idealen Zustand. "Das Gemeinwohl ist die dem natureigenen Zweck einer Gemeinschaft gemäße, allen ihren Gliedern die Vollentfaltung ermöglichende Wertwirklichkeit" 13). Durch diesen Begriff wird das Verständnis der verschiedenen Gesellschaftsgebilde ermöglicht, der Famulie, der Gemeinde, des Staates usw., die aufgrund ihrer wesenseigenen Zwecke ihre eigenen Aufgaben haben.

Der dynamische Gemeinwohlbegriff hingegen bezeichnet "die ständig neu zu verwirklichende, neuem Leistungswillen raumbietende und neuen, darauf begründenden Anteilsansprüchen folgegebende allseitige Ordnung der Gerechtigkeit in der sich so verdichtenden und ausweitenden gesellschaftlichen Kooperation" 14).

b) Die Spannung von Gemeinwohl und Einzelwohl

Das Gemeinwohl ermöglicht die Erreichung eines gemeinsamen Gutes, also eines Wertes. Die Menschen erstreben etwas gemeinsam, was sie als wertvoll erachten 15). Damit nimmt jeder teil am Gemeinwohl, und zwar soweit das Gemeinwohl erreicht wird. Das Wohl des einzelnen ist nicht ein Teil des Gesamtwohls und das Gesamtwohl ist nicht die Summe der "Einzelwohle" 16). Es gibt zwar Güter, die teilbar sind, von denen der einzelne in seiner Teilhabe nur einen Teil haben kann. Das sind die materiellen Güter, also zum Teil das Gemeingut. Das Gemeinwohl als Dienstwert aber, das die Möglichkeit für die Erreichung des Gemeingutes und für die Teilhabe der einzelnen an ihm schafft, ist nicht teilbar,

13) J. Messner, o.a.O., 38.

14) a.a.O., 39.

15) Dies muß allerdings auch tatsächlich wertvoll sein, sonst kann es kein Gemeingut darstellen. Wenn frühere Kulturen Menschenopfer als wertvoll erachteten, beruhte dies auf einem Irrtum. Es muß also auch in Bezug auf den Inhalt des Gemeinwohls immer von einem gültigen Menschenbild ausgegangen werden.

16) Vgl. J. Giers, Der einzelne und die Gemeinschaft. In: Unsere Sorge der Mensch, unser Heil der Herr. Hrsg.: 78. Deutscher Katholikentag 1958 Berlin, 202-208, 207.

d.h. sein Wert wird nicht geringer, wenn mehrere daran teilhaben. Von der Verwirklichung des Gemeinwohls "in den verschiedenen Lebensordnungen hängt das Einzelwohl, das lebenswerte und werterfüllte Leben des Menschen ab" 17).

Trotzdem können Gemeinwohl und Einzelwohl sehr wohl auseinanderlaufen. Es kann einzelnen gut gehen, obwohl und auch gerade weil es der Gesellschaft schlecht geht, und es kann der Gesellschaft gut gehen, auch wenn einzelne ihrer Mitglieder untergehen. Es geht also um die Frage, wann das Gemeinwohl und wann das Einzelwohl den Vorrang hat.

Das Rangverhältnis zwischen Gemeinwohl und Einzelwohl entspricht zunächst dem von Gemeinschaft und einzelnen. Die Gemeinschaft ist mehr als der einzelne, ganz einfach, weil ihr viele einzelne angehören, vor allem aber deshalb mehr, und zwar auch mehr als die Anzahl der ihr angehörenden einzelnen, weil diese in ihr zur Einheit verbunden sind; d.h. "die zur Gemeinschaft verbundenen Einzelmenschen (Personen) stehen im Rang höher als die unverbundenen nebeneinander herlaufenden. Die Gemeinschaft steht daher genau ebensoviel höher im Range als der einzelne, wie die zur Einheit verbundenen einzelnen höher stehen als die unverbundenen einzelnen" 18). Das Band, das die Gemeinschaft bindet, sind ihre Werte. Daher ist eine Gemeinschaft in ihrem Rang um so höher, je höher ihre Werte sind. Es ist also das Gemeingut, das die Werthöhe einer Gemeinschaft bestimmt. Je höher dieses Gut ist, desto höher steht die Gemeinschaft im Rang über dem einzelnen. Je mehr der einzelne an diesen Werten teilhat und zu deren Verwirklichung beiträgt, desto höher ist sein Rang und seine Würde, deren er durch die Gemeinschaft teilhaftig wird. Der Vorrang der Gemeinschaft

17) J. Messner, Kulturethik ..., Innsbruck 1954, 312.

18) O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft. Gegenseitige Verantwortung - Hilfreicher Beistand. Freiburg i. Br. 1968, 36.

vor den einzelnen ist also nicht absolut. Der Staat, der ein höheres Gemeingut verwirklicht als ein Sportverein, steht höher über dem einzelnen als dieser Verein 19).

Die höchste Würde des Menschen, seine Hinordnung auf Gott, verdankt er keiner irdischen Gemeinschaft, sondern allein dem Heilswillen Gottes. Allerdings hat die Gemeinschaft der Kirche als des fortlebenden Christus "jenen Vorrang, der dem gottmenschlichen Erlöser gegenüber jedem einzelnen Erlösten und der Gesamtzahl aller Erlösten wesenseigen ist" 20).

Durch die Höhe der Werte, die die Gemeinschaft dem einzelnen vermittelt, kann sie von ihm Opfer an Gütern geringerer Werthöhe verlangen. Deshalb kann z. B. der Staat aus der Notwendigkeit heraus, die Lebensgrundlage für viele zu bieten, auch in die Bereiche einzelner eingreifen, etwa durch Erhebung von Steuern und auch Enteignung von Grundbesitz bei angemessener Entschädigung. Er kann sogar den Einsatz des Lebens verlangen, wenn die Sicherheit bedroht ist, was heute bei der Bekämpfung des Terrorismus besonders aktuell ist. Jeder Polizeibeamte, der für die öffentliche Sicherheit sorgt, lebt im Dienst des Gemeinwohls in ständiger Gefährdung 21). Auch wo durch den Freiheitsgebrauch andere Gemeinwohlwerte, wie die sittlichen, bedroht sind, hat der Staat Schranken zu setzen. Es muß also immer wieder aus einer neuen Situation heraus entschieden werden, welches Gut hier und jetzt den Vorrang hat.

Interessenverbände vertreten ein Einzelwohl. Zwar neigen sie "dazu, das Partikularinteresse mit dem Gemeininteresse, das Privatwohl der Gruppe mit dem Gemeinwohl zu identifizieren oder es zumindest als unabdingbaren Bestandteil des Gemeinwohls auszuweisen" 22). Wo der Staat darauf verzich-

19) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, 37.

20) a.a.O., 38.

21) Vgl. A. Rauscher, Personalität, Solidarität, Subsidiarität. Katholische Soziallehre in Text und Kommentar, Heft 1. Köln 1975, 32.

22) A. Rauscher, Die natürlichen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens. In: Die Kirche in der Welt von heute. Salzburg 1967, 188-200, 194.

tet oder nicht in der Lage ist, die Ansprüche einzelner Interessengruppen in einem erträglichen Maß zu halten, wird das Gemeinwohl aufgegeben. "Ein Konflikt zwischen Gemeinwohl und Einzelwohl bzw. zwischen Gemeinwohl der übergeordneten und dem einer untergeordneten Gemeinschaft (ist) nur durch eine recht komplizierte Abwägung zu entscheiden, bei der Werthöhe, Wertdringlichkeit und Zugehörigkeit zu der umfassenderen oder niedrigeren Gemeinschaft bzw. dem Individuum zu berücksichtigen sind. Nicht unbedingt und in jedem Falle haben die Gemeinschaftswerte den Vorrang" 23).

2. Der Aufbau der Gesellschaft gemäß den Sozialprinzipien

a) Der Begriff "Sozialprinzipien"

Prinzip im Sinne von "principium", "arché" bedeutet Anfang, Ursprung, Grundlage, das "wovon etwas anderes sich herleitet" 24). O. v.Nell-Breuning unterscheidet Seinsprinzipien, also etwas, wovon ein anderes Sein Dasein hat, aus dem etwas "ist, wird oder gedacht wird", und Erkenntnisprinzipien, also etwas, "woraus sich eine Wahrheit oder die Erkenntnis dieser Wahrheit herleitet". Erkenntnisprinzipien unterscheiden sich wiederum in "theoretische und praktisch-normative" 25).

Sozialprinzipien sind nach ihm Seinsprinzipien, insofern sie im Sein des Menschen begründet sind; von da aus aber auch Erkenntnisprinzipien, d.h. Prinzipien im Sinn von Grundsätzen, also logische Prinzipien 26). Nach der Grundthese vom Verhältnis von Sein und Sollen sind diese aber

23) W. Kerber, Katholische Soziallehre. In: Demokratische Gesellschaft, Konsensus und Konflikt. 2. Teil, München 1975, 547-642, 608.

24) O. v.Nell-Breuning, Zur christlichen Gesellschaftslehre. Wörterbuch der Politik, Heft 1, Freiburg 1947, 43.

25) a.a.O.

26) Vgl. ders., Baugesetze der Gesellschaft, Freiburg 1968, 22 und 29.

auch Sollensprinzipien, denn die Erkenntnis der Wahrheit wird in der Anerkennung ethisch bindend 27).

Mit der Enzyklika "Quadragesimo anno" (1931) setzt in der katholischen Soziallehre die Reflexion über die Sozialprinzipien ein. "Die Lehre von den Sozialprinzipien muß ... gerade dem Wesen der katholischen Soziallehre entsprechen, da sie in zunehmender Fülle vorgelegt werden, während die Soziologie und die protestantische Sozialethik eine solche Entwicklung nicht kennen" 28).

Außer dem Begriff Sozialprinzipien findet man in der Literatur den des "sozialen Prinzips", das den sozialen Gestaltungswillen als ethische Grundhaltung bezeichnet, und den Begriff "Sozialprinzip" als Denk-, Wertungs- und Gestaltungsansatz. Den "sozialen Prinzipien" entsprechen vornehmlich soziale Haltungen 29). Alle diese Begriffe sind nun subsumiert unter dem der Sozialprinzipien. Unter diesen versteht man grundsätzliche Aussagen über Grund, Aufbau und Ziel des gesellschaftlichen Lebens, die allgemeine Bedeutung haben 30). Dabei sollte nach Giers wieder unterschieden werden zwischen "Sozialprinzip" als Grund des Sozialen, das im personalen Menschsein liegt und durch das der Mensch sich selbst überschreiten kann in Richtung auf den anderen, und "Sozialprinzipien", die sich als Erkenntnisse "auf die Gesellschaft als Gesellschaft beziehen". Sie sind "nicht Soziallehren ..., sondern Aussagen über das unabdingbar Soziale. Das Sozialprinzip sagt etwas aus über den Grund des Sozialen, Sozialprinzipien sagen etwas über die Struktur des Sozialen" 31). Damit wäre das

27) Vgl. G. Wildmann, Personalismus, Solidarismus und Gesellschaft. Wien 1961, 88.

28) J. Giers, Die Sozialprinzipien als Problem der Christlichen Soziallehre. In: Münchener Theologische Zeitschrift 15(1964) 278-294, 278.

29) Vgl. a.a.O., 279.

30) Vgl. a.a.O., 281.

31) J. Giers, Die Sozialprinzipien als Problem der Christlichen Soziallehre, 293.

Personprinzip, das von vielen Vertretern der katholischen Soziallehre zu den Sozialprinzipien gezählt wird, mit Recht ausgeklammert, denn die Person bildet den Grund des Sozialen, während die Prinzipien "als soziale Gestaltungsmächte die soziale Verbundenheit bestimmen und sichern" 32).

b) Das Prinzip der Solidarität: die gesellschaftliche Verbundenheit

Das Solidaritätsprinzip oder, wie v.Nell-Breuning es verdeutscht, "das Grundgesetz der gegenseitigen Verantwortung" 33), ist das zuerst in der sozialwissenschaftlichen Literatur entwickelte Prinzip, das von Heinrich Pesch (1854–1926) in die katholische Soziallehre eingeführt und von Gustav Gundlach und O. v.Nell-Breuning weiter ausgearbeitet wurde.

Der Begriff "Solidarität" stammt vom lateinischen "solidare = befestigen, ganz dicht zusammenfügen" 34).

Das Solidaritätsprinzip geht aus der Wesensbestimmung der Person als ens sociale hervor "und hat zum Gegenstand das in der Sozialnatur der Person gründende Faktum der Gemeinschaft in seinen vielfältigen Formen, sowie die wechselseitigen Beziehungen zwischen Person und Gemeinschaft. Es ist das Zuordnungsprinzip" 35), gründet in der wechselseitigen Verbundenheit, d.h. der "Gemeinverstrickung" der einzelnen und der Gemeinschaft, aus der sich die sittliche Verantwortung, d.h. die "Gemeinhaftung" ergibt. Die Bindung von Person und Gemeinschaft ist eine ontische Grundtatsache. Damit ist das Solidaritätsprinzip das Sozialprinzip schlechthin. "Der Verstoß gegen die Solidarität ist

32) a.a.O.

33) O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, 44.

34) N. Monzel, Katholische Soziallehre. Erster Band: Grundlegung. Köln 1965, 263.

35) F. Klüber, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre, Osnabrück 1960, 103. (Hervorhebung nicht vom Autor).

ein Verstoß gegen die menschliche Natur, gegen das eigene Personsein" 36).

In der juristischen Terminologie, aus der die Bezeichnung "Solidaritätsprinzip" stammt, spricht man von Solidarhaftung, wenn "jedes Gemeinschaftsglied als Gesamtschuldner einstehen muß und also für die ganze Forderung haftet" 37). In der Gemeinhaftung oder Gemeinverpflichtung ist jeder für das Wohl und Wehe der ganzen Gemeinschaft verantwortlich. Es gibt zwar eine Privatsphäre, in der der einzelne seine eigenen persönlichen Werte und Ziele verfolgen kann. Daß er das kann, z.B. ein Familienleben führen, sich seinen Lebensunterhalt verdienen, ist aber nur möglich, weil er eingebunden ist in eine größere Gemeinschaft, der gegenüber er daher auch verantwortlich ist. Alle Verantwortlichkeit in der menschlichen Gemeinschaft ist eine "wechselseitige Verantwortlichkeit" 38).

Solidarität ist also weit mehr als nur ein Gemeinschaftsgefühl, eine soziale Gesinnung. In jeder Gemeinhaftung ist der einzelne in Anspruch genommen. Niemand "kann sich auf das Versagen der andern berufen, sondern im Gegenteil: Wo andere versagen, habe ich auf Grund der 'Gemeinhaftung' einzuspringen" 39). Umgekehrt ist aber auch die Gemeinschaft für jedes einzelne ihrer Glieder verantwortlich. Diese wechselseitige Verantwortung, die sich aus der Verstrickung der Schicksale der einzelnen und der Gemeinschaft ergibt, bezeichnet v.Nell-Breuning "als das Verhältnis von Bindung und Rückbindung: Die Bindung der einzelnen an die Gemeinschaft und die Rückbindung der Gemeinschaft an die einzelnen, die ihre Glieder sind, ist unausweichlich (Gemeinverstrickung) und macht sie ebenso wechselseitig füreinander verantwortlich (Gemeinhaftung)" 40).

36) A. Rauscher, Personalität, Solidarität, Subsidiarität, 1975, 25.

37) F. Klüber, a.a.O., 131.

38) N. Monzel, Katholische Soziallehre I, 364.

39) O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, 16.

40) ders., Baugesetze der Gesellschaft, 21.

Daher ist das Solidaritätsprinzip "nicht nur ein Baugesetz der Gemeinschaft ..., das zwar tatsächlich so ist, aber doch vielleicht auch anders sein könnte, sondern es ist ein Seinsprinzip, d.h. eine grundsätzliche Aussage, die wesensnotwendig aus dem erfließt, was der Mensch ... ist" 41).

Mitverantwortlichkeit ist aber nicht schrankenlose Hingabe. Die Hingabe an die Mitmenschen hat ihre Grenzen in den allgemein gültigen sittlichen Werten der Persönlichkeit. Darum kann es keine rückhaltlose Hingabe an Kollektivwerte als oberstes Ordnungsprinzip der Gesellschaft geben, ebenso wenig aber Gruppensolidarität als oberstes sittliches Prinzip, denn es geht immer um das Gemeinwohl, das das Wohl jedes einzelnen zum Ziel hat, und nicht um das Wohl von Interessenverbänden, das dem Gemeinwohl widersprechen kann 42). Weil Solidarität niemals Auslieferung an das Kollektiv sein kann, ist sie auch "das Gegenteil von Vermassung, wo der Mensch sozusagen seine Persönlichkeit und Eigenverantwortung abgibt und sich dem Zeitgeist, dem 'man tut' unterwirft oder wo er urteilslos und unkritisch sich an ein Kollektiv, an dessen Machthaber und Ziele, an eine 'Bewegung' ausliefert" 43).

c) Das Prinzip der Subsidiarität: die gesellschaftliche Hilfeleistung

Das Wort "Subsidiarität" stammt vom lateinischen "subsidium" = Reservetruppe, Hilfsmannschaft, Beistand, Hilfsmittel, Hilfe. Es geht bei diesem Prinzip also um ein "subsidium affere" = Hilfe leisten, oder wie v.Nell-Breuning sagt, um den hilfreichen Beistand 44).

41) O. v.Nell-Breuning, a.a.O., 22.

42) Vgl. J. Messner, Kulturethik mit Grundlegung durch Prinzipienethik und Persönlichkeitsethik. Innsbruck 1954, 297.

43) A. Rauscher, Personalität, Solidarität, Subsidiarität, Köln 1975, 25.

44) O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, 79.

Hilfreicher Beistand besagt einmal, die Gemeinschaft soll für ihre Glieder das tun, was ihnen von Nutzen, von Vorteil ist, aber auch nur das. Es besagt zwar, daß sie ihnen helfen soll, aber nicht, daß sie ihnen alle Sorge für das, was sie brauchen, abnehmen soll. Hilfreich ist der Beistand nur dann,wenn er dem einzelnen die Möglichkeit bietet, in seiner Personalität zu wachsen, was nur der Fall ist, wenn er seine Kräfte einsetzen kann.

Das Subsidiaritätsprinzip hat also zwei Seiten,

- eine positive, die gebietet, da zu helfen, wo es notwendig ist, aber auch nur da; und somit
- eine negative, die verbietet, da einzugreifen, wo der einzelne sich selbst helfen kann.

Die gebotene Hilfe muß Hilfe zur Selbsthilfe, also "ergänzende Hilfe sein, die sogleich zurückzunehmen ist, wenn der Mensch sich selbst helfen kann" 45). Würde die Gemeinschaft Aufgaben übernehmen, die der einzelne selbst leisten kann, würde sie ihm nicht helfen, ihn vielmehr am persönlichen Wachstum hindern, denn der Mensch wächst an seinen Aufgaben, allerdings nur an solchen, die zu leisten er imstande ist. Außerdem hat die Person das Recht, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, selbst zu gestalten. Weil der Mensch aber als personales Wesen die Mithilfe anderer braucht, um sich entfalten, sich verwirklichen zu können, ist er auf die Gemeinschaft angewiesen. Aber nicht nur zur Entfaltung seiner Kräfte bedarf er der Gemeinschaft, sondern auch zu deren Erhaltung. Außerdem verwirklicht er sich nur, wenn er selbst wieder anderen von seinem eigenen Reichtum mitteilen kann. Auch das muß ihm die Gemeinschaft ermöglichen.

Was vom Verhältnis Einzelmensch - Gemeinschaft gilt, das gilt auch vom Verhältnis kleinerer Gemeinschaften oder Gliedgemeinschaften zur umfassenden Gemeinschaft.

45) F. Klüber, Individuum und Gemeinschaft in katholischer Sicht. Hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Bückeburg 1963, 571.

Das Subsidiaritätsprinzip gibt uns somit einen Maßstab, an dem wir messen können, ob die Gemeinschaft einzugreifen hat und wie weit. Sie soll ihren Gliedern so weit helfen, als diese allein bei Berücksichtigung ihrer Kräfte und ihrer weiteren Verpflichtungen nicht imstande sind, eine Aufgabe allein zu bewältigen, also auch dann, wenn der einzelne sie gerade noch verkraften könnte, sie aber im Rahmen seiner gesamten Aufgaben nicht mehr sinnvoll zu leisten vermag. Dasselbe gilt für die kleineren Gemeinschaften, z.B. die Gemeinden, die der Staat instand setzen soll, die ihr eigenen Aufgaben zu erfüllen 46).

Das Subsidiaritätsprinzip ist somit das Zuständigkeitsprinzip. Es sagt uns allerdings nicht ein für allemal, wie weit genau das Gemeinwesen einzugreifen hat, sondern nur grundsätzlich, daß es jeweils da zu geschehen hat und nur da, wo es für den einzelnen bzw. die kleinere Gemeinschaft notwendig ist. Die veränderten Zeitumstände machen es z.B.notwendig, daß der Staat die Familie mehr unterstützt als früher (Erziehungsbeihilfe, Schulwesen). Dies entspricht der Forderung der ergänzenden Hilfeleistung.

Das Subsidiaritätsprinzip ist in "Quadragesimo anno" genannt, wo es heißt: "Wie dasjenige, was der Einzelmensch aus eigener Initiative und mit seinen eigenen Kräften leisten kann, ihm nicht entzogen und der Gesellschaftstätigkeit zugewiesen werden darf, so verstößt es gegen die Gerechtigkeit, das, was die kleineren und untergeordneten Gemeinwesen leisten und zum guten Ende führen können, für die weitere und übergeordnete Gemeinschaft in Anspruch zu nehmen; zugleich ist es überaus nachteilig und verwirrt die ganze Gesellschaftsordnung. Jedwede Gesellschaftstätigkeit ist ja ihrem Wesen und Begriff nach subsidiär; sie soll die Glieder des Sozialkörpers unterstützen, darf sie aber niemals zerschlagen oder aufsaugen"QA 79).

46) Der Gebietsreform d.h. der Zusammenlegung kleinerer Gemeinden, liegt das Subsidiaritätsprinzip zugrunde. Dadurch sollen die Gemeinden ihre eigenen Schulen, Krankenhäuser usw. unterhalten können und so selbständiger, also vom Staat unabhängiger werden.

Hierbei ist infolge der Zeitumstände, in denen es formuliert wurde (Bedrohung der personalen Freiheit durch totalitäre Systeme, der kleineren Gemeinschaften durch den Zentralismus) die negative Seite herausgestellt worden. Aber auch heute wird diese Seite mehr betont. Gerade in einer Zeit, in der sich die Institutionen immer mehr zentralisieren, der Staat seinen Einfluß immer mehr auszudehnen versucht, andererseits viele Staatsbürger ihre Aufgaben an den Staat abzuschieben versuchen, ist es notwendig, die negative Seite dieses Prinzips hervorzukehren.

Nach Mulder ist das Subsidiaritätsprinzip "wohl der wichtigste und originellste Beitrag, den die katholische Soziallehre" zur modernen Staatswissenschaft leistete 47). In "ihm zeigt sich die kopernikanische Wende der katholischen Staatsethik: der Umschlag vom universalistischen zum personalistischen Denken" 48). Auch wenn bereits Thomas von Aquin gegen eine übertriebene Vereinheitlichung und Gleichschaltung der verschiedenen Teile des Gemeinwesens eintrat, stand er doch noch zu sehr im aristotelischen Denken, in dem das Individuum sich in den Staat einzufügen hatte "wie das Musikinstrument in das Orchester, wie die Stimme in den Chor" 49). Trotzdem haben die Menschen immer gewußt, daß die Gemeinschaft für ihre Glieder zu sorgen und alles zu unterlassen habe, was ihnen schadet; daß Selbsthilfe besser ist als Fremdhilfe. Neu ist der Name Subsidiaritätsprinzip, der erstmals in der bereits genannten Enzyklika "Quadragesimo anno" erscheint. Neu ist es aber auch insofern, als es aus der personalistischen Sicht heraus das Eigenrecht der Teile gegenüber dem Ganzen betont.

Das Subsidiaritätsprinzip setzt das Solidaritätsprinzip voraus. Aus der wesenhaften Hinordnung der menschlichen

47) Theodor B.C. Mulder, der Subsidiaritätsgrundsatz. In: Staatsethik Humanum, Bd. 9, hrsg. von Walter Leisner. Köln 1977, 176-179, 176.

48) Josef Isensee, Der Subsidiaritätsgrundsatz. In: Staatsethik Humanum, Bd. 9, 180-185, 182.

49) Josef Isensee, a.a.O.

Person auf die Gemeinschaft erkennen wir die Gemeinverstrickung und Gemeinhaftung, dann aber auch, was der einzelne und die Gemeinschaft zu tun haben, damit sie ihrer gegenseitigen Verantwortung gerecht werden. Während das Solidaritätsprinzip aber vom Sozialwesen des Menschen ausgeht, von der Zuordnung von Person und Gemeinschaft, regelt das Subsidiaritätsprinzip die Zuständigkeit und betont den Vorrang der Person vor der Gemeinschaft. Es richtet sich nicht gegen die Gesellschaft, sondern grenzt deren Aufgabenbereiche nur ab. Dabei muß der Staat nicht nur da Hilfe leisten, wo die Kraft der einzelnen nicht ausreicht; er hat diese Selbstverwirklichung des einzelnen von vornherein zu ermöglichen und damit Gemeinwohl zu schaffen. Das Ziel des Subsidiaritätsprinzips ist also die "Selbstentfaltung der Person in sittlicher Bindung" 50).

Sowohl das Solidaritäts- wie auch das Subsidiaritätsprinzip wurzelt in der gesellschaftlichen Natur des Menschen. Beide sind Seinsprinzipien. Wenn auch das Subsidiaritätsprinzip als Zuständigkeitsprinzip, d.h. als Bestimmung der Kompetenzen, das Solidaritätsprinzip als Zuordnungsprinzip, d.h. als Bestimmung der Struktur, voraussetzt, so ist das Subsidiaritätsprinzip doch ein Sozialprinzip, das seine Erkenntnisse direkt aus der Wesensnatur des Menschen herleitet und nicht vom Solidaritätsprinzip ableiten muß. Es findet seine Begründung in der Würde und Freiheit des Menschen und deshalb auch in der Struktur und Eigenart der kleineren Lebenskreise, die dem Menschen zu seiner Entfaltung besser helfen als umfassende Sozialgebilde. So schützt es "einerseits das Eigensein und Eigenleben der Einzelmenschen und kleineren Lebenskreise vor Übergriffen der umfassenden Sozialgebilde" und bedeutet andererseits "Hilfe von oben nach unten" 51). Es ist selbstverständlich auch ein ethisches Prinzip, denn es

50) F. Klüber, Individuum und Gemeinschaft in katholischer Sicht, 1963, 65.

51) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre. 4Kevelaer 1965, 47 f.

sagt, was sein soll und was nicht sein darf 52).

d) Das Prinzip der Gerechtigkeit: die Beachtung der Rechte des einzelnen und der des gesellschaftlichen Ganzen

Während das Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzip von den Vertretern der katholischen Soziallehre übereinstimmend als Sozialprinzipien, teils als einzige, anerkannt werden, sprechen nur einige vom Prinzip der Gerechtigkeit. Trotzdem scheint es sinnvoll, sie zu den Sozialprinzipien zu zählen,denn ohne Gerechtigkeit kann die Gesellschaft nicht aufgebaut oder erhalten werden. Höffner nennt die Gerechtigkeit "die große Ordnerin des menschlichen Gemeinschaftslebens" 53).

Nach der klassischen Lehre hat die Gerechtigkeit entsprechend "den drei sozialen Grundbeziehungen - dem Verhältnis ebenbürtiger Rechtspartner zueinander, dem Verhältnis der sozialen Gebilde zu ihren Gliedern und dem Verhältnis der Glieder zu den sozialen Gebilden ... drei Grundformen" 54):

- Die Beziehung der Rechtspartner untereinander werden geregelt durch die justitia commutativa, auch ausgleichende, Verkehrs-, Vertrags-, Tauschgerechtigkeit genannt. Hier gilt unbedingte Gleichheit. Jeder zahlt z.B. für die gleiche Ware den gleichen Preis. Die Schädigung eines anderen muß aufgrund dieser Gerechtigkeit wieder gutgemacht werden.
- Die Beziehungen der Sozialgebilde zu ihren Gliedern - von oben nach unten - werden geregelt durch die justitia distributiva, die zuteilende Gerechtigkeit genannt. Durch gerechte Verteilung sollen alle Glieder der Gemeinschaft am Gemeinwohl teilhaben, so daß allen ihre sittlich-geistige wie auch materiell-leibliche Entfaltung

52) Vgl. zum Ganzen: O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, 79-104 und 114-116.
53) J. Höffner, a.a.O., 63
54) a.a.O., 64.

möglich wird. Sie verpflichtet die Gemeinschaft, Begünstigungen und Belastungen gemäß der unterschiedlichen Stellung der Glieder zu verteilen. Hier geht es also um personbedingte Gleichheit. Wer z.B. ohne eigene Schuld seinen Lebensunterhalt nicht erwerben kann, hat ein Recht darauf, daß das Gemeinwesen für ihn sorgt. Wer ein besonders hohes Einkommen hat, muß um so mehr Steuern zahlen. Bei der austeilenden Gerechtigkeit bestimmt sich das Recht nicht wie bei der ausgleichenden vom Gegenstand, von der Leistung her, sondern von der Gesamtsituation der Person innerhalb der Gemeinschaft. "Die austeilende Gerechtigkeit verwirklicht sich also nach dem Prinzip: Gleiches muß gleich, Ungleiches muß ungleich, aber verhältnismäßig gleich behandelt werden" 55).

- Die Beziehungen der einzelnen zu den sozialen Gebilden - also von unten nach oben - werden geregelt durch die justitia legalis oder Gesetzesgerechtigkeit. Während die zuteilende Gerechtigkeit auf die Zuteilung des Gemeinwohl-Gutes ausgerichtet ist, ist es Aufgabe der legalen Gerechtigkeit, das Gemeinwohl zu schaffen. Die einzelnen werden durch Gesetze dem Gemeinwohl verpflichtet.

Die Gerechtigkeit bezeichnet ein Sollen, eine ethische Haltung, der das Recht im Sinne des Gerechten als einem Seienden, ein dem anderen Zustehendem, entspricht. Die Gerechtigkeit ist also die ethische Seite, das Recht die ontologische des gleichen Sachverhaltes. Beide, Recht und Gerechtigkeit zielen auf die Ordnung der Gesellschaft durch äußere Handlungen, nicht einfach durch gute Gesinnung. Sie können somit als Ordnungsprinzip bezeichnet werden. Die Gerechtigkeit zielt als ausschließlich sozialer Akt auf die Ordnung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie setzt die Unterschiedlichkeit der Partner voraus.

55) F. Klüber, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1960, 87.

56) Vgl. F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 94.

Die Gerechtigkeit ist aber nur eine Bedingung für das Zustandekommen und den Bestand der Gemeinschaft. Die andere ist "die Liebe, die über alle notwendige Grenzziehung und Trennung hinweg eine innere Gemeinschaft und Verbundenheit zwischen den Gemeinschaftsgliedern schafft" 57). "Die Beziehung zwischen diesen beiden menschlichen Dimensionen bleibt aber ein Mysterium, das zunächst im Bereich der Aufgabe und nicht im Bereich der wissenschaftlichen Lösung liegt" 58). Die Gerechtigkeit kann nicht durch Liebe ersetzt werden. "Den Menschen unserer Tage kann die christliche Botschaft von Liebe und Gerechtigkeit nur dann glaubwürdig erscheinen, wenn sie sich als wirksam erweist in ihrem Einsatz für Gerechtigkeit in der Welt" (De justitia in mundo, 36).

Zu den drei klassischen Formen der Gerechtigkeit tritt in neuerer Zeit die soziale Gerechtigkeit, die bei Pius XI. zum Kernstück seiner Enzyklika "Quadragesimo anno" wurde. 59). Im ursprünglichen, d.h. vorwissenschaftlichen Sprachgebrauch wurde sie als Forderung im Kampf um die Rechte der aufgrund der liberal-kapitalistischen Wirtschaft auf die Schattenseite der Gesellschaft Gedrängten verstanden, als die Gerechtigkeit im gesellschaftlichen Bereich.

Beim Eindringen in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch stellte sich das Problem, ob sie als neue Art der Gerechtigkeit verstanden werden kann oder mit einer der drei klassischen Arten identisch ist. Die Dreiteilung der Gerechtigkeit, die bestimmt ist durch die dreifache Beziehung zwischen den Rechtspartnern 60), kann nicht um eine vierte Art erweitert werden. Nun gibt es auch eine Zweiteilung der Gerechtigkeit in iustitia particularis, die dem Recht der einzelnen entspricht und zu der die ausgleichende und die zuteilende Gerechtigkeit gehören, und die iustitia generalis, bei der es um das Recht des sozialen Ganzen geht, und der die Gesetzes-

57) F. Klüber, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre, 94.
58) M. Plattel, Der Mensch in der Gesellschaft. Sozialphilosophie II. Köln 1966, 27.
59) Vgl. v.Nell-Breuning, Uistitia socialis. In: Wörterbuch der Politik (III) Zur sozialen Frage, Sp. 29; zum Folgenden Sp. 29-36.
60) s. oben, 38.

gerechtigkeit entspricht. Sie ist auf die Schaffung des Gemeinwohls ausgerichtet. Verschiedene Vertreter der katholischen Soziallehre setzen daher die soziale Gerechtigkeit mit der Gesetzesgerechtigkeit gleich. Damit war eine Erweiterung der Dreiteilung nicht nötig.

Gegen eine Identität der beiden Arten spricht aber einmal, daß nicht die ganze Ordnung der Gesellschaft in Gesetze gefaßt ist. Es gibt Verpflichtungen, die sich aus der jeweiligen Situation ergeben. Die soziale Gerechtigkeit kann sich somit nicht auf das positive Recht beschränken, sondern muß auch die Forderungen des Naturrechts mit einschließen, also "jenen weiteren Bereich der iustitia generalis, für den eigene Normen nicht oder noch nicht ausgearbeitet und in Kraft gesetzt sind, wo aber bestimmte Forderungen um des Bestandes und Wohlergehens der Gemeinschaft willen unerläßlich sind und darum als Forderungen der Gerechtigkeit erkannt oder mindestens dunkel empfunden werden" 61). Die soziale Gerechtigkeit ist somit die Grundlage für das, was auch gesetzlich geregelt werden sollte 62).

Während es bei den drei speziellen Formen der Gerechtigkeit meist um begrenzte Aspekte des gesellschaftlichen Lebens geht, ist das Anliegen der sozialen Gerechtigkeit das Ganze der Gesellschaftsordnung: "Die vielen Einzelakte, die einer der drei speziellen Gerechtigkeitsformen zugeordnet sind, können nur dann wirklich gerecht sein, wenn die Struktur der Gesamtgesellschaft richtig gefügt ist" 63). Die soziale Gerechtigkeit ist also auf die Verwirklichung des Gemeinwohls gerichtet. "Die im Begriff des Gemeinwohls enthaltene Aussage wird durch den Begriff der sozialen Gerechtigkeit als Aufgabe verstanden und zu einer Forderung erklärt, die im Aufbau von Staat und Gesellschaft zu verwirklichen ist" 64).

61) O. v.Nell-Breuning, a.a.O., 32.

62) Vgl. J. Giers, die "Krise" der sozialen Gerechtigkeit. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften 17.Bd. 1976. Hrsg. von Wilhelm Weber. Münster, 91-111, 104.

63) F. Klüber, Katholische Gesellschaftslehre 1.Bd. Geschichte und System, Osnabrück 1968, 710.

64) a.a.O., 711.

Die soziale Gerechtigkeit umfaßt damit die gesamte Gesellschaftsordnung nach dem Grundsatz: "Ordo socialis servandus est". "Servandus" weist auf ein bewahrendes Element hin, das nicht fehlen darf. Es wäre aber falsch, diese Ordnung einseitig statisch zu sehen. Die Gesellschaft ist in stetigem Wandel begriffen. Damit wandelt sich auch der konkrete Inhalt des Gemeinwohls ständig. Die soziale Gerechtigkeit hat einen dynamischen Wesenszug, der sich gegen die Erstarrung wendet. Er läßt den "glücklichen Besitzenden" nicht die Beruhigung, über ihre Güter beliebig verfügen zu können, sondern weist auf die Verpflichtung für das Gemeinwohl hin. Damit stellt die soziale Gerechtigkeit neuartige, oft geradezu umwälzende Forderungen: Sie verlangt Aufgeschlossenheit, diese Forderungen zu erkennen und zu erfüllen, bevor sie in Gesetzen formuliert sind; Bereitwilligkeit zum Verzicht auf Rechtsansprüche, wenn diese ihren Sinn für die Gemeinschaft verloren haben; freudige Bejahung des gesellschaftlichen Lebens, selbst da, wo es zu seiner Ermöglichung eigener Opfer bedarf.

Als"Schwester der sozialen Gerechtigkeit" nennt O. v.Nell-Breuning die soziale Liebe. Die Gerechtigkeit bejaht nur die "sachgerechte und sachliche Verbundenheit in der gemeinsamen Ausrichtung auf das Gemeinwohl. Eine ursprünglich innere Verbundenheit der Menschen wird erst durch die Gesinnung der Liebe, d.i. der Wertschätzung und des Wohlwollens, gestiftet" 65). Dieses Wohlwollen der sozialen Liebe bejaht den Menschen als Glied des gleichen sozialen Ganzen. "Gegenstand dieser Liebe ist also der Wille und das diesem Willen entsprechende Tun, dem Mitmenschen die ihm als Glied der Gemeinschaft zustehende Anteilnahme am Gemeinwohl zukommen zu lassen, auf daß es ihm gesellschaftlich 'wohl' sei" 66). Die Liebe verleiht den Gemeinschaftsgliedern das Bewußtsein ihrer Verbundenheit und schafft eine innere Einheit in der das Gemeinwohl in Gerechtigkeit geschaffen wird.

65) O. v.Nell-Breuning, 35.
66) ders., 36.

Die Notwendigkeit der Verbindung von sozialer Liebe und sozialer Gerechtigkeit erkannten bereits Kolping und Ketteler, die "ausdrücklich darauf hin(wiesen), daß es nicht genüge, nur den sozial-caritativen Weg zu gehen", daß es "vielmehr auch den sozialorganisatorischen Versuch" brauche 67).

3. Das "System" der Gesellschaft als "Solidarismus"

Das Gesellschaftsbild der katholischen Soziallehre, mit dem wir uns in diesem Kapitel beschäftigen, stellt nun die Frage nach der Sicht der Gesellschaft als dem Ort des menschlichen Zusammenlebens, in dem das Gemeinwohl durch die Sozialprinzipien verwirklicht werden soll.

"Gesellschaft bezeichnet - in weitem Sinn - jede Form dauernder Verbundenheit von Menschen, die einen Wert (ein Ziel) gemeinsam zu verwirklichen trachten. So verstanden ist Gesellschaft begrifflich dasselbe wie Gemeinschaft, wie ja auch etymologisch beide Wörter Gleiches ausdrücken, da beide mit den zusammenfassenden Silben Ge- und -schaft beginnen und enden, 'gemein' aber ebenso wie 'sell' (ahd. sal, as. seli) das Gemeinsame, Verbindende, Gesellige bedeutet" 68).

Die Unterscheidung von Gemeinschaft, die sich durch gegenseitige Bejahung, dauernde positive Beziehungen auszeichnet, und Gesellschaft, die gekennzeichnet ist durch Zweckrationalität, Verpflichtung zu gegenseitiger Leistung, so wie Ferdinand Tönnies dies versteht, ist nach Höffner nicht sinnvoll, da die beiden Begriffe im Sprachgebrauch nicht eindeutig sind 69).

Nach Klüber sind die Wesensmerkmale der Gemeinschaft die "dauernde Verbundenheit mehrerer Menschen" als Ganzheit", die "allerdings keine Wesensganzheit, sondern eine Sinn- und

67) Johannes Schasching, Die soziale Botschaft der Kirche von Leo XIII. bis Johannes XXIII. Wien 1962, 33.

68) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre. ^{4}Kevelaer 1965, 1.

69) a.a.O.

Ordnungsganzheit" ist 70).

Utz definiert die Gesellschaft als "Beziehungseinheit vieler Menschen, aufbauend auf gegenseitige Wechselwirkung bei gemeinsamen intentionalem Inhalt" 71). Die gemeinschaftsbildenden Faktoren, die die Personen zu einer Ganzheit verbinden, liegen nach v.Hildebrand in sozialen Akten, aufgrund derer die Personen nicht bloß soziale Beziehungen, sondern echte Gemeinschaften bilden 72).

Die Gesellschaft ist also gekennzeichnet durch eine Sinn- und Ordnungseinheit, einen gemeinsamen Zweck, nämlich das Gemeinwohl, und deshalb auch durch eine ordnende Autorität 73). In diesem Sinn deckt sich der Begriff Gesellschaft mit Organisation. Allerdings ist einerseits der Begriff Gesellschaft weiter als der der Organisation, denn es gibt auch Gesellschaftsgebilde, die nicht organisiert sind; andererseits ist Organisation ein weiter gefaßter Begriff als Gesellschaft, denn sie kann auch im Dienst unwertiger Zwecke stehen. Die soziale Bindung aber ist immer auf Werte gerichtet, die den einzelnen in seinen Handlungen fordern. Man kann nicht soziale Bindungen eingehen und sich alle Entscheidungsfreiheit vorbehalten 74). Die Freiheit liegt in der Möglichkeit, sich für Werte zu entscheiden. Diese Werte bestehen nicht in einem losen Nebeneinander, sondern bilden in sich eine Einheit, die auch die einheitliche Sicht der Gemeinschaft prägen. Der einzelne darf nicht vergessen, "daß er zugleich Glied einer Einheit, Teil eines über ihm stehenden Ganzen bleibt" 75).

70) F. Klüber, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1960, 143.

71) A.F. Utz, Sozialethik I, 44.

72) Vgl. Dietrich v.Hildebrand, Metaphysik der Gemeinschaft. Untersuchungen über Wesen und Wert der Gemeinschaften. Regensburg 1955, 155 f.

73) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, Osnabrück 1971, 52.

74) J. Giers, Vorlesungen zur katholischen Soziallehre, München, SS 1977.

75) Heinrich Pesch, Lehrbuch der Nationalökonomie. Erster Band: Grundlegung. 2Freiburg Br. 1914, 410.

a) Der Solidarismus als Alternative zu Liberalismus und Sozialismus

Ein "Sozialsystem ist ... jene die gesellschaftlichen Gebilde und ihre gegenseitige Beziehung prägende Sinneinheit, die in der Vorherrschaft einer mit einer bestimmten Wertwelt verbundenen Gesellschaftssicht grundgelegt ist" 76). Solidarismus ist die Selbstbezeichnung eines gesellschaftlichen Ansatzes, dem das Solidaritätsprinzip entspricht. Grundlage dieser Gesellschaftskonzeption ist das christliche Menschenbild der Personhaftigkeit des Menschen, das Pesch dem der herrschenden Sozialsysteme entgegengestellt hat. Die katholische Gesellschaftslehre versteht die Person "als jenes Wesen, das in der Doppelseitigkeit und Spannungseinheit seiner Individual- und Sozialnatur existiert" 77). Nun gibt es zwei Grundrichtungen, die in einem Fall die Individualnatur, im anderen die Sozialnatur stärker betonen. Aus ihnen ergeben sich unterschiedliche Sozialsysteme, die sich unter dem Namen Liberalismus und Sozialismus zusammenfassen lassen.

Der Liberalismus, der in verschiedenen geschichtlichen Phasen unterschiedlich auftrat, machte seinen Anfang in Spanien, wo sich die Partei der "liberales" gegen den Absolutismus richtete. Seine geschichtlichen Wurzeln reichen zurück bis zum Zerfall des mittelalterlichen Weltbildes durch Nominalismus und Subjektivismus. Die "Entthronung Gottes im Deismus John Lockes führte zu einer Trennung des "Reiches der Menschen" vom Reich Gottes. Der Mensch wurde Sinn und Mitte der Welt, ohne Bezug auf eine Transzendenz 78). Die Persönlichkeitsentfaltung wurde damit Ziel aller humanistischen Bildung, die verstanden wurde "als Selbstbindung an eine ideale Wertwelt, als Bildung im Sinn der Bildungsidee des klassischen Griechentums, die in Platons Ideenlehre ihren reinsten Ausdruck hatte" 79).

76) G. Wildmann, Personalismus, Solidarismus und Gesellschaft. Wien 1961, 88.
77) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 294.
78) Vgl. a.a.O. 295-297.
79) a.a.O., 298.

Diese Selbstverwirklichung schaffe der Mensch allein, ohne Gnade, ohne Hilfe anderer. Hierin liegt der liberale Anspruch auf Freiheit begründet. Der vom Humanismus geformte Mensch war jedoch wie auch bei Platon nicht das isolierte Individuum, sondern wußte sich eingebettet in den Staat. Die Parole der Französischen Revolution "Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" macht dies deutlich. Der Freiheitsanspruch aber wurde im Liberalismus überbetont und in der Sorge um die personale Freiheit wurde die Person auf ihre Individualität reduziert.

Der politische Liberalismus "ist der Inbegriff der aus dem liberalen Welt- und Menschenbild abgeleiteten Grundsätze zur Gestaltung des staatlichen und politischen Lebens" 80). Im Seinsoptimismus der Aufklärung, im Glauben an die Harmonie der Schöpfungsordnung wurden Grund- und Menschenrechte formuliert auf der Grundlage dieses Naturrechts, die die Freiheit des einzelnen gegenüber der Staatsgewalt zu schützen hatten. Zwar hatte sich der einzelne dem Mehrheitsbeschluß zu unterwerfen, aber er unterwarf sich dabei nur seinem eigenen wahren Wollen 81). Infolge der Harmonie der Weltordnung braucht der Staat nicht einzugreifen, um durch Sozialgesetze den Wohlstand aller zu sichern. Ein solches Eingreifen wäre nur zum Nachteil des autonomen Individuums. Denn auch im Wirtschaftsprozeß zeigt sich dieselbe Harmonie, wenn der Staat nur bereit ist, auf Interventionen zu verzichten und das "freie Spiel der Kräfte" wirksam werden läßt 82).

Im Mittelpunkt des liberalistischen Menschenbildes und

80) F. Klüber, a.a.O., 300

81) Dieser Gedanke taucht - wenn auch in anderer Begründung - im Sozialismus wieder auf als Unterwerfung unter die die Interessen aller kennenden und vertretenden Partei.

82) Vgl. F. Klüber, a.a.O., 304 f.
Allerdings ist der Neoliberalismus von dieser klassischen Form abgerückt und vertritt eine soziale Marktwirtschaft und damit das Eingreifen des Staates, wo dies zum Wohl des arbeitenden Menschen nötig ist. Vgl. dazu J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, 157.

damit des Liberalismus als Gesellschaftssystem steht das Individuum, das aus der gemeinschaftlichen Verbundenheit herausgelöst auf sich gestellt ist, das sich aus Zweckmäßigkeitsgründen Organisationen schafft, die jederzeit wieder verschwinden können, wenn sie nicht mehr gebraucht werden.

Das Menschenbild des Sozialismus gründet im Kollektivismus. Er verkürzt den Menschen ebenso. "Wenn ... der Individualismus nur einen Teil des Menschen erfaßt, so erfaßt der Kollektivismus nur den Menschen als Teil: zur Ganzheit des Menschen, zum Menschen als Ganzes dringen beide nicht vor. Der Individualismus sieht den Menschen nur in seiner Bezogenheit auf sich selbst, aber der Kollektivismus sieht den Menschen überhaupt nicht. Er sieht nur die 'Gesellschaft'. Dort ist das Antlitz des Menschen verzerrt, hier ist es verdeckt" 83). Der Kollektivismus leugnet die Person als Selbstand und sieht das wahrhaft Wirkliche nur in der Gesellschaft, dessen Bestandteil der einzelne ist. Daher sagt Pius XI. in "Quadragesimo anno": "Der Sozialismus, gleichviel ob als Lehre, als geschichtliche Erscheinung oder Bewegung ... bleibt mit der Lehre der katholischen Kirche immer unvereinbar - er müßte denn aufhören, Sozialismus zu sein. Der Gegensatz zwischen sozialistischer und christlicher Gesellschaftsauffassung ist unüberbrückbar" (QA 117). Der Individualismus, der den Menschen zum isolierten Individuum machte und damit die Person zerstörte, führte notwendig zum Kollektivismus, in dem dieser isolierte einzelne eine vertauschbare Nummer in der Masse wird, nur noch wertvoll, wenn er für das Ganze einen Nutzen bedeutet. Die Person wird damit auf ihre Funktion reduziert. Funktionales Sein steht in einem Zweck-Mittel-Verhältnis, von dem es seinen Sinn erhält. Diese Funktionalisierung des Menschen bedeutet Entpersonalisierung. Das Kollektiv ist anonym, ist unangreifbar und unverantwortlich, denn Verantwortung ist an die Person gebunden 84).

83) Martin Buber, Das Problem des Menschen. Heidelberg 1954, 160, zit. nach F. Klüber, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre, 121.

84) Vgl. dazu die Ausführung von O.von Nell-Breuning, Art. Kollektivismus. In: Wörterbuch der Politik Heft V. Freiburg i.Br. 1951, 171-176, bes. 174-176.

Die philosophische Grundlage des Kollektivismus ist die Lehre Hegels von der Selbstentfaltung des absoluten Geistes, der sich in den Individuen verwirklicht. Damit hat der Mensch kein Eigensein mehr, keine Selbstbestimmung. Er ist nur Werkzeug eines anderen zu dessen größerer Bewußtwerdung und Vervollkommnung. So wird der Staat als Verkörperung des Kollektivs höchster Ausdruck des absoluten Geistes und im Sozialismus zur Verkörperung des "Willens" der sozialen Ganzheit, bis in der klassenlosen Gesellschaft Denken und Wollen und damit der Staat überholt sein wird.

Wie im Liberalismus wird der gesellschaftliche und wirtschaftliche Fortschritt und damit die Überwindung der sozialen Frage nicht durch Einsatz ethischer Kräfte erreicht, sondern durch die Notwendigkeit des Entwicklungsprozesses - dort im freien Spiel der Kräfte - hier in einem dialektischen Prozeß, der zur Überführung des Privateigentums an Produktionsmitteln in Gemeineigentum führt und die "heile Welt", die ursprünglich bestand, an die auch der Liberalismus glaubt, wiederhergestellt. Im Liberalismus wurde der Mensch von seinem Schöpfer getrennt, auf sich gestellt, im Sozialismus wird dieser Mensch, der auf sich gestellt nicht existieren kann, in die Natur der Dingwelt einverbunden, wodurch er sich verwirklicht. "Die Selbstverwirklichung des Menschen vollzieht sich, indem er sich in der Arbeit mit der Natur als seinem Ursprung zu jener Einheit verbindet, in der die humanisierte Natur und die naturalisierte Humanität nur zwei Aspekte derselben Grundwirklichkeit sind"85), zu der Einheit, aus der der Mensch durch den "Ursündenfall" des Privateigentums herausgefallen war. Seinen Endzustand, die klassenlose Gesellschaft, erreicht die Menschheit durch Klassenkampf. Nicht Mitteilen und Empfangen, nicht positive Bindung ist das, was Gesellschaft verwirklicht, sondern Klassenkampf, Entzweiung. Die Einheit der Menschheit wird nicht durch Liebe geschaffen, sondern durch Haß.

85) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 315.

Diesen beiden Sozialsystemen, die als solche einen Wert in der Gesellschaft herausstellen und als Ausgangs- und Zielpunkt aller gesellschaftlichen Zusammenarbeit sehen, stellt Heinrich Pesch den Solidarismus entgegen, nicht als Verbindung dieser Systeme, sondern als ein eigenes Grundprinzip, das ebenfalls einen Wert vertritt, das aber die Individualität und Sozietät des Menschen als gleich ursprünglich annimmt 86).

Das Wort Solidarismus tritt bei Auguste Comte, der sich für den Erfinder dieses Begriffs hielt, nicht bloß im sozialwissenschaftlichen, sondern auch im naturwissenschaftlichen Sinn auf als allgemeiner Zusammenhang jeglichen Seins. Dieser Zusammenhang führt "zum Begreifen der Menschheit als eines Ganzen" zunächst in religiösen Vorstellungen, dann als rationale Metaphysik und in der Neuzeit, "in der positiven Periode der menschlichen Entwicklung" als Gesetz im Sinne der Gleichförmigkeit, mechanischem Ablauf und mathematischer Funktionalität. In dieser letzten Bedeutung ist die Solidarität als Menschheitsband in den Marxismus eingegangen". Im neuzeitlichen Sozialismus ist er seiner positivistisch-marxistischen Grundlage entkleidet und "tritt jetzt als Ersatz für die menschheitsspaltende Vorstellung vom Klassenkampf" auf 87).

Im Sozialismus wird gern behauptet, das Proletariat neige in besonderer Weise zur Solidarität, was - wenn es wirklich zuträfe und nicht nur Wunsch der Sozialisten wäre - allerdings nicht mehr besagen würde als Interessengemeinschaft. In diesem Sinn tauchten bereits bei den St.Simonisten anstelle von "solidarité" die Ausdrücke association, harmonie des intérêts ... auf 88).

86) In seiner heutigen Form ist der Solidarismus vor allem von G. Gundlach und O. v.Nell-Breuning ausgearbeitet worden, die sich aber immer wieder auf Pesch beziehen.

87) G. Gundlach, Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft, II, 185.

88) Heinrich Pesch, Lehrbuch der Nationalökonomie. Erster Band: Grundlegung. ^{2}Freiburg Br. 1914, 393.

Demgegenüber gebraucht Pesch "Solidarismus" im Sinn der Gemeinschaftsbildung und Gemeinschaftsordnung als "die Unterordnung bzw. Zusammenfassung des Strebens gesellschaftlich zu verbindender oder verbundener Kräfte mit Rücksicht auf ein sittlich erlaubtes oder sittlich gefordertes, gemeinsames Ziel", wodurch der Solidarismus unvereinbar ist mit einer ausschließlich utilitaristischen Auffassung im Sinne eines einseitigen Individualismus und eines ebenso einseitigen Gruppenegoismus 89).

Im Verständnis der katholischen Soziallehre ist der Solidarismus "das gesellschaftliche System, das die solidarische Verbundenheit jeder Gemeinschaft mit ihren Gliedern und der Glieder mit ihrer Gemeinschaft zum beherrschenden Prinzip menschlichen Zusammenlebens macht" 90).

Der Solidarismus ist somit das Prinzip des menschlichen Gemeinschaftslebens. Er "ist Philosophie, d.h. Erkenntnis der Dinge, hier des Menschen als gesellschaftlichen Wesens und der menschlichen Gesellschaft aus ihren letzten Gründen mittels der Erkenntniskraft des menschlichen Verstandes" 91). Durch die Sicht des Menschen als Person verfällt er weder dem Irrtum des Liberalismus, der nur das Individualprinzip, noch des Sozialismus, der nur das Sozialprinzip gelten läßt. Beide gehen von einer Abstraktion aus und können daher den tatsächlichen Seinsgrund des Gesellschaftslebens nicht erfassen. Der Solidarismus hingegen setzt "von zwei Seiten her an: nicht vom Menschen als Einzelwesen, nicht von der Gesellschaft als Ganzem, sondern von beiden zugleich. Der Mensch ist kraft seiner Wesensanlage hingeordnet auf die Gesellschaft; ebenso wesensnotwendig aber ist die Gesellschaft hingeordnet auf die Einzelmenschen, die ihre Glieder sind" 92).

89) a.a.O., 397.

90) G. Gundlach, Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft II, Köln 1964, 172.

91) O. v.Nell-Breuning, Solidarismus. In: Wörterbuch der Politik Heft V: Gesellschaftliche Ordnungssysteme, 357-376, 360. Freiburg i. Br. 1951.

92) O. v.Nell-Breuning, Solidarismus, 362.

Diese Wechselbeziehung drückt sich aus in der Bindung und Rückbindung, von der das Solidaritätsprinzip spricht, in der Gemeinverstrickung und Gemeinhaftung 93). Wenn diese zunächst auch nur wechselseitige Abhängigkeit ausdrückt, ist sie doch mehr "als eine bloße Abhängigkeit aus Unvermögen". Denn wo es um Menschen geht, "wird man Bindung stets im Sinne einer geistig-sittlichen Bindung verstehen" 94).

Als Gesellschaftsprinzip drückt der Solidarismus den Wesensverhalt des Gesellschaftslebens aus, denn er geht von der solidarischen Verbundenheit der Gesellschaft aus. Er ist aber auch das Ordnungs- und Organisationsprinzip der konkreten Gesellschaft und damit das Rechtsprinzip der Gestaltung der Gesellschaft. Weil diese Gestaltung das Handeln des Menschen verlangt, ist der Solidarismus auch ethischer Impuls. "Die Ziele und Werte, die die einzelnen in der Gesellschaft anstreben und verwirklichen, sind ja menschliche Werte, d.h. Werte, die für ein geistig-sittliches Wesen erstrebenswert sind, zur Entfaltung und Bereicherung der Persönlichkeit führen", wie es im Willen des Schöpfers liegt 95).

Als ethische Forderung entspricht dem Solidarismus die soziale Gerechtigkeit, denn solidarische Verbundenheit drückt die Doppelrichtung der menschlichen Verbundenheit aus 96). Wenn der Solidarismus vom Individuum spricht, versteht er es immer schon in seiner personalen Verknüpfung mit der Gemeinschaft, also in der Gemeinverstrickung und Gemeinhaftung. Er betont die Selbstverantwortung und zeigt gleichzeitig die Grenze der individuellen Freiheit auf.

93) Vgl. oben, 140.
94) O. v.Nell-Breuning, Solidarismus, 363.
95) a.a.O.
96) Vgl. G. Gundlach, Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft II, 174.

Der Solidarismus ist aber nur deshalb eine Sollenslehre, weil er zuerst eine Seinslehre ist. "Nicht weil es schön und edel ist, sozial gesinnt zu sein und zu handeln, erklären wir den Menschen zum sozialen Wesen, sondern weil der Mensch kraft seiner Wesensanlage ein gesellschaftliches, d.h. auf das Leben in der Gesellschaft und auf die Entfaltung seiner Anlagen im gesellschaftlichen Zusammenleben veranlagtes Wesen ist, darum soll er sich auch als gesellschaftliches Wesen verhalten, d.i. als das, was er seiner Wesensanlage nach ist" 97).

Somit ist der Solidarismus nicht eine Verbindung der beiden Extreme Individualismus und Kollektivismus, sondern ein Mittelweg, der "sich aller Einseitigkeit und Überspitzheit enthält". Er ist eine "dritte Lösung", die "allein der Wahrheit entspricht. Der Bau der menschlichen Gesellschaft läßt sich weder zurückführen auf bloße Individuen", noch "auf das Kollektiv ... Das Baugesetz der menschlichen Gesellschaft ist vielmehr bestimmt durch ein ursprüngliches, d.h. nicht mehr weiter zurückführbares, als Gegebenheit hinzunehmendes und anzuerkennendes eigentliches Verhältnis wechselseitiger Zuordnung, Bezogenheit und Verbundenheit beider, sowohl der Einzelnen als Glieder wie auch des gesellschaftlichen Ganzen, dessen Glieder diese Einzelnen sind" 98).

b) Solidarismus und Personalismus

Auch der Personalismus geht vom Personsein des Menschen aus, setzt aber teilweise andere Akzente. Er wird von verschiedenen Autoren vertreten, vor allem von Plattel und v. Hildebrand, die der phänomenologischen Richtung der Sozialphilosophie angehören, und von Utz, aber auch von O. v.Nell-Breuning. Ihre Positionen unterscheiden sich. Die folgenden Ausführungen stützen sich auf O. v.Nell-Breuning 99), der einen modernen Personalismus vertritt.

97) v.Nell-Breuning, a.a.O. 360.

98) a.a.O., 365 f.

99) O. v.Nell-Breuning, Personalismus. In: Wörterbuch der Politik Heft V, Frankfurt/M. 1951, 347-354.

Der Personalismus lehnt, wie auch der Solidarismus, den Individualismus ab, da dieser den Menschen nur als vernunft- und freiheitsbegabtes Wesen sieht, in sich geschlossen. Der Personalismus dagegen versteht den Menschen in seiner Gottebenbildlichkeit und von daher in seinem Geöffnetsein auf andere Personen. O. v.Nell-Breuning betont zwar, daß die Sozialphilosophie ihr Ordnungssystem mit philosophischen, nicht mit theologischen Erkenntnismitteln entwickelt. Die Offenbarung bietet nur die Bestätigung der durch die Vernunft gewonnenen Erkenntnisse. Durch diese aber, so sagt er, "sehen wir das, was wir mit rein vernunftmäßigen Behelfen erarbeiteten, von dem höheren Licht der Offenbarungswahrheit von dem dreipersönlichen Gott überstrahlt und lernen in diesem Lichte die gesellschaftliche Wesensanlage des Menschen verstehen als - gewiß nur äußerst entferntes - geschöpfliches Nachbild (mehr 'vestigium' als 'imago') des inneren Gottesgeheimnisses der Dreiheit der Personen in der Einheit des Wesens" 100). Als Ebenbild des dreipersönlichen Gottes, der in den Personen "in Wechselbezogenheit aufeinander im Gemeinbesitz der einen und unteilbaren göttlichen Wesenheit" existiert, ist der Mensch bezogen und hingeordnet auf andere. Er ist soziales Wesen. Selbst wenn diese Bezogenheit nicht zum Wesen des Menschen schlechthin gehören würde, "gehört sie jedenfalls zur Vollkommenheit der Person" und ihr Fehlen wäre ein Mangel 101). Von dieser Grundlage her versteht der Personalismus das Verhältnis von Person und Gemeinschaft. Die zwar grundlegenden Aussagen, daß "die Gemeinschaft ... nicht anders als in ihren Gliedern" und für sie besteht oder "das Ganze ... die Teile in ihrer Verbundenheit miteinander (sind) in Hinordnung auf ein ihnen allen gemeinsames Ziel" 102), drücken noch nicht die Personhaftigkeit des Teiles aus. Auf den Personbegriff führt unmittelbar jedoch "die Bestimmung der Gemeinschaft als Ordnungseinheit, genauer

100) O. v.Nell-Breuning, a.a.O., 350.
101) a.a.O., 349.
102) a.a.O., 350.

als sittliche Ordnungseinheit" 103). Damit ergibt sich die Gemeinschaft als Einheit von Personen, die nach dem gleichen Ziel streben. "Die personhaften Glieder der Gemeinschaft ... finden ihre Wesensvollendung oder Wesenserfüllung, d.i. die Verwirklichung all der Anlagen, die den Adel und den Reichtum der Persönlichkeit ausmachen, nicht anders als in der Gemeinschaft, d.h. durch Güter und Werte, die ihrer Art nach nur gemeinsam mit anderen geschaffen oder besessen werden können" 104). Die Gemeinschaft kann also die Eigenständigkeit der Glieder nicht "aufsaugen", kann die Person nicht als "bloßes Mittel" verstehen. Vielmehr ist jedes Glied der Gemeinschaft ein eigenwertiges Teilziel, das durch die Gemeinschaft bereichert werden soll. In diesem Sinn besteht zwischen Gemeinwohl und Einzelwohl kein Gegensatz. Die Gemeinschaft ist auf die Verwirklichung der gleichen Werte ausgerichtet wie der einzelne. Dieser aber kann nur durch Eigentätigkeit und eigene Anstrengung diese Werte erwerben, während die Tätigkeit der Gemeinschaft nur die Voraussetzung dafür schaffen kann, also Dienstwert bedeutet. Den individualistischen und kollektivistischen Systemen geht es um die Nützlichkeit. Sie unterscheiden sich lediglich darin, wer den Nutzen haben soll, die einzelnen oder die Gemeinschaft. Im Personalismus dagegen geht es um die sittliche Bindung der Person an die Gemeinschaft, durch die sie erst die Möglichkeit einer eigenen Vervollkommnung erhält. Trotz der metaphysischen Überlegenheit des einzelnen gegenüber der Gemeinschaft, die nicht Substanz ist, ist die Person mit ihrem ganzen Wesen auf die Gemeinschaft hingeordnet, da sie nur in ihr die personhafte Vervollkommnung erreichen kann. Als sittliche Ordnungseinheit der miteinander verbundenen Glieder ist die Gemeinschaft den einzelnen übergeordnet wie das Ganze dem Teil. Als den Personen gegenüberstehendes

103) O. v.Nell-Breuning, a.a.O., 350.
104) a.a.O., 350f.

Gebilde dagegen besitzt sie nur Dienstwert und ist ihnen untergeordnet 105).

"Das der personalistischen Auffassung entsprechende Ordnungsprinzip wird jedoch im allgemeinen nicht als Personalismus", sondern meist nach dem Solidaritätsprinzip, das aus der Wesensbestimmung der Person als soziales Wesen hervorgeht, "als Solidarismus" bezeichnet 106). Der Solidarismus berücksichtigt bei all seinen Vertretern die Person im Vollsinn, d.h. als Selbstand und Sozialwesen zugleich. Er befaßt sich als Gesellschaftssystem mit den Menschen in der Gemeinschaft und mit dieser, versteht aber den Menschen nicht einseitig als Teil der Gemeinschaft. Im Mittelpunkt des Solidarismus steht der Mensch und nicht die Gemeinschaft. Als System der Mitte wird er von der katholischen Soziallehre als das von ihr erarbeitete Sozialsystem verstanden.

III. Der Mensch in den gesellschaftlichen Bereichen

Die katholische Soziallehre, die den Menschen in seiner gesellschaftlichen Verflochtenheit in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt, beschäftigt sich nicht nur mit der Frage nach dem Menschenbild und dem ihm entsprechenden Gesellschaftsbild, sondern auch mit der konkreten Möglichkeit, die Gesellschaft in den Dienst des Menschen zu stellen. Die Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils sagt in diesem Sinn: "Die gesellschaftliche Ordnung und ihre Entwicklung müssen sich dauernd am Wohl der Personen orientieren; denn die Ordnung der Dinge muß der Ordnung der Personen dienstbar gemacht werden und nicht umgekehrt" (GS 26).

105) Nur mit dieser "Contradistinctio", wie A.F.Utz diese Unterscheidung von O. v.Nell-Breuning nennt, wird der Personalismus zum Sozialsystem im strengen Sinn.
Vgl. A.F. Utz, Sozialethik I, 318.

106) O. v.Nell-Breuning, Personalismus, a.a.O., 352.

Wir haben dargestellt, daß das Ziel der gesellschaftlichen Gestaltung die Schaffung des Gemeinwohls ist. Wenn der Gesellschaft ein Ziel aufgegeben ist, dann heißt das, daß sie Verantwortung für dessen Verwirklichung trägt. Gesellschaft kann nicht als anonymes Kollektiv verstanden werden. Als solches könnte sie keine Verantwortung übernehmen; denn Verantwortung tragen können nur Menschen. Sie könnte weder dem einzelnen zu seiner Entfaltung verhelfen, noch Ordnung im Zusammenleben garantieren. Vielmehr ist die Gesellschaft ein gegliedertes Ganzes, in dem der einzelne um seine Position weiß und damit um seine Verpflichtung innerhalb der gesellschaftlichen Struktur, d.h. der Institutionen.

Damit ist die Frage nach der Verantwortung der gesellschaftlichen Institutionen für den einzelnen und für die Gesamtheit aber auch eine Frage der Verantwortung des einzelnen innerhalb dieser Institutionen füreinander und für das soziale Ganze. Bezüglich der Verantwortung der Gesellschaftsglieder heißt es in "Gaudium et spes": "Die Pflicht der Gerechtigkeit und der Liebe wird immer mehr gerade dadurch erfüllt, daß jeder gemäß seinen eigenen Fähigkeiten und den Bedürfnissen der Mitmenschen zum Gemeinwohl beiträgt und auch die öffentlichen und privaten Institutionen, die der Hebung der menschlichen Lebensverhältnisse dienen, fördert und unterstützt... Allen ist es ein heiliges Gesetz, die Forderungen aus der gesellschaftlichen Verflochtenheit unter die Hauptpflichten des heutigen Menschen zu rechnen und sie als solche zu beobachten" (GS 30).

Die Notwendigkeit der gesellschaftlichen Institutionen wird im Solidarismus, der die Einheit der Menschheitsfamilie betont, gerade darin gesehen, daß diese Einheit keine "Vermassung und Gleichmachung in einer Einheitsorganisation, die alle von ihr umfaßten Sozialgebilde verschlingt (ist), sondern ein freiheitliches Gebilde (sein muß), das den einzelnen und allen gesellschaftlichen Gebilden bis zu den Staaten und Staatsverbänden hinauf ihre Eigenständigkeit und ihr Eigenleben beläßt" 1),

1) O. v.Nell-Breuning, Solidarismus. In: Wörterbuch der Politik Heft 5: Gesellschaftliche Ordnungssysteme, 357-376, 371.

d.h. also auf der Grundlage des Subsidiaritätsprinzips beruht und so die soziale Gerechtigkeit verwirklicht.

Der Mensch lebt in konkreten, "natürlichen" gesellschaftlichen Gebilden wie Familie und Staat, und durch seine Arbeit in wirtschaftlichen Sozialgebilden.

1. Der Mensch in der Familie

a) Der personale Wert von Ehe und Familie

Immer galt in der kirchlichen Lehre die Ehe als "gottgewollte geistige Persongemeinschaft" 2). Eine solche Sicht ist, so Monzel, nur möglich, "wo eine personale Gottesidee gilt ... In impersonalistischen Religionen dagegen wird das Geschlechtsleben nur als vital wichtig für Stamm und Volk oder höchstens als mit dem Göttlichen verbindende Ekstase gesehen" 3). Als personale Gemeinschaft muß die Ehe auf dem freien Willen der Partner ruhen. Deshalb hat die Kirche auch im Zeitalter des Patriarchalismus, in dem die Gefahr gegeben sein konnte, daß junge Leute gegen ihren Willen oder ohne sich zu kennen vermählt wurden, "die den Brautleuten aufgezwungene Ehe für ungültig erklärt... Damit waren auch im patriarchalischen Zeitalter Zuneigung und Liebe als ehegestaltende Kräfte anerkannt" 4).

Trotzdem wurde in der früheren Sozialverkündigung der personale Aspekt der Ehe zu wenig betont. In "Mater et magistra" heißt es: "Den ersten Wesen, denen Gott selbst, wie wir im Buch Genesis lesen, die menschliche Natur verlieh, gab er zwei Gebote, die sich gegenseitig ergänzen: als erstes befahl er nämlich: 'Wachset und meh-

2) N. Monzel, Katholische Soziallehre. Erster Band. Grundlegung. Köln 1965, 64.

3) a.a.O., 53.

4) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre. Kevelaer[4] 1965; hier verweist Höffner auf Gen 29,18 ff. und 1 Sam 1,8.

ret euch!' (Gen 1,28). Dann gebot er: 'Erfüllet die Erde und machet sie euch untertan!' (Ebd)" (MM 196). Die Enzyklika "Rerum novarum" sieht im Gebot "Wachset und mehret euch" den Hauptzweck der Familie und ihrer Rechte begründet.

Im Zweiten Vatikanischen Konzil tritt die Sicht des Personalen in den Vordergrund. Man könnte auch hier von einer "kopernikanischen Wende", einem "Umschlag vom universalistischen zum personalistischen Denken" 5) sprechen. Das Konzil "räumte dem personalen, nicht dem biologischen Aspekt der Ehe den Vorrang ein und versteht sie in ihrer ganzen Wirklichkeit und in allen Weisen ihres Ausdrucks als personale Begegnung und Lebensgemeinschaft" 6). Zwar spricht selbstverständlich auch "Gaudium et spes" davon, daß die Ehe auf "Zeugung und Erziehung von Nachkommenschaft hingeordnet" ist (GS 48), aber die eheliche Liebe wird auch als Weg zum Heil gesehen. "Echte eheliche Liebe wird in die göttliche Liebe aufgenommen und durch die erlösende Kraft Christi und die Heilsvermittlung der Kirche gelenkt und bereichert, damit die Ehegatten wirksam zu Gott hingeführt werden ... Im Geist Christi, durch den ihr ganzes Leben mit Glaube, Hoffnung und Liebe durchdrungen wird, gelangen sie mehr und mehr zu ihrer eigenen Vervollkommnung, zu gegenseitiger Heiligung und so gemeinsam zur Verherrlichung Gottes" (GS 48).

Auch innerhalb der Sexualanthropologie wird der Liebe, die freie personale Zuneigung ist, der Vorrang eingeräumt. Diese "eigentümliche menschliche Liebe geht in frei bejahter Neigung von Person zu Person, umgreift das Wohl der ganzen Person, vermag so den leiblich-seelischen Aus-

5) J. Isensee, s. oben, 144.
6) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1971, 134.

drucksmöglichkeiten eine eigene Würde zu verleihen und sie als Elemente und besondere Zeichen der ehelichen Freundschaft zu edeln" (GS 49). Das Leben in der Ehe ist ein Sich-Hinschenken nach dem Bild Christi. Und nur durch "Sich-Schenken" und "Hingabe" im umfassenden Sinn wird eine wirkliche Erneuerung des menschlichen Lebens zu erreichen sein 7).

In "Gaudium et spes" wird aber auch "Ehe und eheliche Liebe ... ihrem Wesen nach auf die Zeugung und Erziehung von Nachkommenschaft ausgerichtet" verstanden (GS 50). Die Gatten müssen von sich aus entschlossen sein zur Mitwirkung mit dem Schöpferakt Gottes. Sie müssen in "menschlicher und christlicher Verantwortung ihre Aufgabe erfüllen", sich selbst ein Urteil bilden und das Wohl ihrer Kinder, der bereits geborenen und der zukünftigen, achten. Sie dürfen nicht nach eigener Willkür vorgehen, sondern müssen sich vom Gewissen leiten lassen (GS 50). Auch hier wird das Personale in den Vordergrund gestellt. Dies zeigt sich u.a. darin, daß im Kapitel über Ehe und Familie zuerst von der personalen Gemeinschaft gesprochen wird und dann erst von der Fruchtbarkeit der Ehe, und anschließend noch einmal betont wird, daß die Ehe"nicht nur zur Zeugung von Kindern eingesetzt" ist, daß die gegenseitige Liebe der Ehegatten ihren gebührenden Platz behalten" muß, daß die Ehe auch dann Lebensgemeinschaft ist, wenn Kinder fehlen (GS 50).

Als Gemeinschaft zielt auch die Ehe auf Gemeinwohl hin. Ehe und Familie haben als solche die Aufgabe, den Menschen die persönliche Reifung zu ermöglichen und dazu ihren Kindern ein kritisches Unterscheidungsvermögen zu vermitteln, in dem Wert und Unwert des Überlieferten und auch der Rang ethischer Werte begriffen werden. Die Familie muß ein Ort der menschlichen Begegnung sein,

7) Vgl. Paul Becher, Familie personale Lebensgemeinschaft und gesellschaftliches Strukturelement. Heft 5 Katholiche Soziallehre in Text und Kommentar. Köln 1976, 36.

nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Erwachsenen. Begegnung aber geschieht auf der Stufe der Gleichberechtigung, der Freiheit 8). Darum ist notwendig, daß die Familie das Gemeinschaftsleben pflegt, den häuslichen Austausch, die Geselligkeit, ausgerichtet an Werten, "die in den existentiellen Zwecken des Menschen begründet sind und in denen allein er sein bestes Selbst gewinnen kann" 9). Daher muß die Familie nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern Erziehungsgemeinschaft sein. Auch sie müssen Selbstzucht, Beherrschung von Stimmung, gegenseitige Achtung, Hilfsbereitschaft, Opferbereitschaft lernen, wenn die Familie zusammenhalten soll. Um Spannungen, die immer wieder auftreten, zu überwinden, muß in der Familie der Dialog geübt werden. "Er muß sich vom Zuhören und Gehorchen bei kleinen Kindern zum gemeinsamen Austausch und gleichberechtigten Respektieren bei größeren Kindern fortentwickeln. So kann und soll die Familie zugleich eine 'Schule der Demokratie' sein" 10), die die Heranwachsenden in die Gesellschaft integriert.

b) Der soziale Wert der Familie

In der Kirche wurde die Familie immer als Keimzelle der Gesellschaft verstanden 11). "Pacem in terris" nennt sie "die erste und natürliche Keimzelle der menschlichen Gesellschaft" (PT 16), und "die Pastoralkonstitution erblickt in den familiären Verpflichtungen 'den Anfang der Gesellschaftlichkeit' (GS 32)" 12). Dies darf nicht so verstanden werden, als sollte die gesellschaftliche Ordnung "'im Geist und nach dem Vorbild der Familie' gestaltet werden (Gustav Ermecke). Die Gesellschaft baut sich nicht in Form konzentrischer Kreise um die Familie herum auf. Der Gedanke der Zelle der Gesellschaft ist daher

8) Vgl. P. Becher, a.a.O., 23 f.

9) J. Messner, Das Naturrecht. ^{5}Innsbruck 1966, 555.

10) P. Becher, a.a.O., 28.

11) Vgl. N. Monzel, Katholische Soziallehre II, Familie, Staat, Wirtschaft, Kultur, Köln 1967, 120.

12) J. Giers, "Familie" als Ausdruck des Humanum in der Gesellschaft. Ein Beitrag der kirchlichen Sozialver-

nicht so zu interpretieren, daß die großen und umfassenden Sozialgebilde 'in der Familie im Keim gegeben' seien (W.H.Riehl) ... Die Familie ist allerdings Zelle der Gesellschaft in biologischer und sittlicher Hinsicht. Wo diese fundamentale Aufgabe ausfällt, ist die Gesellschaft auf dem Weg zur Entpersönlichung und Vermassung" 13). Auch in kultureller Hinsicht ist die Familie Zelle der Gesellschaft. "Es darf als ein soziologisches Gesetz bezeichnet werden, daß Völker mit rückgängiger Geburtenbewegung, wenn diese die Reproduktionsziffer unterschreitet, niedergehende Kulturen haben" 14).

In der kirchlichen Sozialverkündigung, besonders in "Gaudium et spes", wird der Begriff "Familie" häufig auf die gesamte Gesellschaft angewandt. So ist die Rede von der Menschenfamilie, der Familie Gottes. In "Rerum novarum" werden die "theologischen Gesichtspunkte angeführt, die zu einer Überwindung der Klassengesellschaft führen könnten: der gemeinsame Vater im Himmel, der alle geschaffen hat; die Erlösung aller durch Christus und die Kindschaft durch ihn; das Bruderband, das zwischen den Christen und Christus besteht" 15). Pius XII. gebraucht das Wort "Familie" häufig, "um die Einheit der Völker und Menschen zu verdeutlichen. Er spricht von "Menschheitsfamilie", der "großen Völkerfamilie" 16). Während die Soziologie von der Wirklichkeit der Familie ausgeht und ihre gesamtgesellschaftlich bedingte Entwicklung aufzeigt, die zur jeweiligen Form der Familie führt, geht die kirchliche Sozialverkündigung "den umgekehrten Weg und versucht, aus einem vorgegebenen, allen bewußten oder von allen empfundenen oder angenommenen 'Bild' der Familie die gesellschaftliche Verfassung und insbesondere die Verhaltens-

kündigung zum Verständnis der Gesellschaft. In: Humanum -Moraltheologie im Dienst des Menschen. Düsseldorf 1972, 299-319, 315.

13) P. Becher, a.a.O., 19 f.

14) J. Messner, Das Naturrecht, 579.

15) J. Giers, a.a.O., 301.

16) J. Giers, a.a.O., 308.

weisen zu bestimmen oder zu beeinflussen, wenn sie von der Menschheitsfamilie oder Familie Gottes spricht". Hier scheint die Familie nicht nur biologisch als Zelle der Gesellschaft verstanden; es wird "auch im Familien-'Geist' ein aufbauendes und bindendes Element des gesellschaftlichen Lebens" anerkannt und hochgeschätzt 17).

Der Staat hat die ökonomischen und rechtlichen Voraussetzungen für die Familie zu garantieren. "Der Inhalt, das Ausmaß und die Intensität familienpolitischer Maßnahmen hängen" aber außerdem "vor allem von der Wertrangstellung (ab), welche Ehe und Familie in einer bestimmten staatlich verfaßten Gesellschaft einnehmen" 18). Wo der Staat die Ehe nicht mehr als Lebensgemeinschaft versteht, ist die Grundlage einer gesunden Familienpolitik nicht mehr gegeben. Andererseits wird die Familienpolitik auch von den Familien her beeinflußt. Wenn diese selbst ihre Aufgabe nicht mehr verstehen oder akzeptieren, wenn sie selbst nicht mehr bereit sind, ihre Ehe als Lebensbund anzuerkennen und zur Regeneration der Gesellschaft beizutragen, dann ist vom Staat keine gesunde Familienpolitik mehr zu erwarten. Hier liegt ein Teufelskreis: Wo der Staat der Familie nicht den nötigen Rückhalt verschafft, wo er durch Schwinden des sittlichen Bewußtseins die Familie nicht mehr als Wert erkennt, ist diese ernstlich gefährdet. Wo die durch das Schwinden des sittlichen Bewußtseins gefährdete Familie nicht mehr ihre Aufgabe wahrnehmen kann und will, wird sie vom Staat nicht mehr erwarten, daß er sie in ihrer Aufgabe unterstützt, sondern daß er ihr ihre Aufgabe abnimmt. "Die Tendenz, die Ehe immer stärker dem Privatbereich, die Kindessorge und Erziehung aber in zunehmendem Maße dem Staat zuzuordnen, widerspricht dem Gebot der Verfassung und den gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten" 19).

17) J. Giers, a.a.O., 314 f.

18) N. Monzel, Katholische Gesellschaftslehre II, 12.

19) Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 11: Christlich gelebte Ehe und Familie, 1975, 10.

"Für die Soziallehre bleibt ein Feld unermüdlichen Bemühens, über allgemeine Forderungen hinaus Einsicht zu wekken und Bereitschaft für die Anerkennung des Lebenskreises Familie in der Gesellschaft, bevor konkrete Forderungen erhoben werden können mit Aussicht auf gesellschaftliche Beachtung 20).

2. Der Mensch und der Staat

a) Die Begründung des Staates im sozialen Menschsein

Die katholische Soziallehre nimmt bei der Begründung des Staates ihren Ausgangspunkt von der Sozialnatur des Menschen von der "im Solidaritätsprinzip ausgesprochenen Bestimmung des Menschen als ens sociale et politicum" 21). Damit ist der Staat letztlich in der Schöpfungsordnung begründet. Er ist als societas naturalis eine notwendige Gemeinschaft, auch wenn er in seinen jeweiligen Formen geschichtlich bedingt ist. Menschliches Zusammenleben fordert den Staat, denn die bestehenden Rechtsbeziehungen drängen auf Erfüllung und fordern gleichzeitig eine Abgrenzung. Es bedarf also einer letztzuständigen Autorität 22).

Die Sozialphilosophie sieht die staatliche Autorität in der Notwendigkeit begründet, eine politische Ordnung des Zusammenlebens sicherzustellen. Wenn nun die Bildung des Staates auf der gesellschaftlichen Struktur des Menschen beruht, "ist es dem göttlichen Willen gemäß, daß die Menschen sich zu jenem Herrschaftsverband zusammentun, den wir Staat nennen. Der Staat ist also unmittelbar in einer menschlichen Entscheidung, mittelbar im göttlichen Willen begründet" 23).

20) J. Giers, Der soziale Auftrag der Kirche für Staat und Gesellschaft - ein Problem der Lebensqualität oder mehr? In: Politische Studien. München 24(1973), 449-462, 455.

21) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 62.

22) Vgl. a.a.O., 63.

23) Michael Schmaus, Der Staat Menschenwerk oder gottge-

Die Entstehung des Staates verlangt daher keinen ausdrücklichen Vertrag. Gerade darin unterscheidet sich die christliche Staatsphilosophie wesentlich von der individualistischen Vertragstheorie von Th. Hobbes und J. J. Rousseau. Nach Hobbes würde der Mensch sich rücksichtslos gegen andere richten ("homo homini lupus"), wenn er nicht, gezwungen durch die Notwendigkeit, die eigene Macht einem "Herrscher" übertragen und sich unterordnen würde, um ein Zusammenleben zu ermöglichen.

Messner betrachtet den Staat im sozialwissenschaftlich naturrechtlichen Sinn und versteht ihn als Teil der sittlichen Ordnung und sittlicher Werte, da die Gemeinschaft in den existentiellen Zwecken des Menschen ihren Grund hat. So ist der Staat "die Selbstdurchsetzung des menschlichen Geistes in der Sicherung wahrhaft menschlicher Existenz im gesellschaftlichen Leben, ... nicht die Wirklichkeit des Geistes und nicht 'die Wirklichkeit der sittlichen Idee' (Hegel), wohl aber das Mittel des Geistes, der gesellschaftlichen Dynamik, der irrationalen Mächte der Menschennatur Herr zu werden, und daher das Mittel zur Verwirklichung der sittlichen Idee im Leben der Gesellschaft" 24). Der Staat ist nach Messner "Ergebnis eines Integrationsprozesses ... mannigfaltiger Kräfte und Triebe physischer, geistiger und sittlicher Art. Wenn auch der juristische, soziologische und historische Staatsbegriff in der Naturrechtslehre seinen Platz hat, ist der Staat letztlich ein teleologischer und damit normativer Begriff" 25)

b) Die Aufgaben des Staates für den Menschen

Der Zweck des Staates ist das Gemeinwohl, wie die Enzykliken übereinstimmend sagen (z.B. RN 26, MM 20, PT 63). Messner nennt das Gemeinwohl "das oberste Gesetz der staatlichen Gemeinschaft" 26). Zwar wird das Gemeinwohl

wollte Institution? In: Staatsethik - Humanum. Köln 1977, 35-39, 36.

24) J. Messner, Das Naturrecht, 768.

25) a.a.O.

26) a.a.O., 841.

auch in der Familie bewirkt. Der Staat aber ist sein verantwortlicher Träger. Er soll seinen Gliedern die Güter verschaffen, die sie auf ihrer Kulturstufe brauchen und die sie nicht aus eigenen Kräften und auch nicht durch die Familie zu erreichen vermögen. Das Zweite Vatikanische Konzil sagt diesbezüglich: "Die einzelnen Familien und die verschiedenen Gruppen, aus denen sich die politische Gemeinschaft zusammensetzt, wissen, daß sie allein nicht imstande sind, alles das zu leisten, was zu einem in jeder Richtung menschlichen Leben gehört. Sie erfassen die Notwendigkeit einer umfassenderen Gesellschaft, in der alle täglich ihre eigenen Kräfte zusammen zur ständig besseren Verwirklichung des Gemeinwohls einsetzen. So begründen sie denn die politische Gemeinschaft in ihren verschiedenen Formen. Die politische Gemeinschaft besteht also um dieses Gemeinwohls willen; in ihm hat sie ihre letztgültige Rechtfertigung und ihren Sinn, aus ihm leitet sie ihr ursprüngliches Eigenrecht ab" (GS 74).

Aus dem Zweck des Staates, Wahrer des Gemeinwohls zu sein, ergeben sich seine Aufgaben oder Funktionen:

- die Rechtsfunktion, die den Staat zur Schaffung einer die Rechtssicherheit garantierenden und praktikablen Rechtsordnung verpflichtet 27), wozu der Schutz nach außen, der Aufbau und die Wahrung der Rechtsordnung im innern gehören. In "Pacem in terris" wird verlangt, daß der Rechtsschutz zugunsten bestimmter Personen oder Personenkreise nicht überbetont wird, damit nicht privilegierte Gruppen entstehen; daß man durch Förderung der Rechte der Bürger nicht ihre wirkliche Ausübung verhindert (PT 65); daß der Staat darüber wacht, daß Interessengruppen nicht auf Regierung und Rechtssprechung zur Durchsetzung ihrer Meinung Druck ausüben und so dem Gemeinwohl schaden (PT 62);

27) Vgl. Albrecht Langner, Menschenrechte, Staat, Gesellschaft. Katholische Soziallehre in Text und Kommentar Heft 3. Köln 1975, 16.

- die Wohlfahrtsfunktion des Staates, die sich auf die Aufgabe des Staates zu aktiver Gesellschaftspolitik richtet, vor allem im Bereich des Sozialen und Wirtschaftlichen 28). Die Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" fordert vom Staat, dem Menschen alles zugänglich zu machen, "was er für ein wirklich menschliches Leben braucht ..." (GS 26). In die soziale Sicherheit müssen alle Gesellschaftsglieder einbezogen werden, auch solche, die selbst nicht für sich aufkommen können. Den Versorgungsstaat aber, in dem die einzelnen nicht in eigener oder solidarischer Verantwortung für die Wechselfälle des Lebens Sorge tragen müssen, wenn auch mit Unterstützung des Staates, sondern alles vom Staat erwarten, lehnt die katholische Soziallehre ab 29);

- die Kulturfunktion, die den Staat verpflichtet, Bildung, Wissenschaft und die Bereiche der Kunst zu fördern 30).

Der Verwirklichung des Staatszwecks dient die Staatsgewalt. Sie hat ihren Ursprung in Gott, "denn es gibt keine Gewalt, die nicht von Gott stammt" (Röm 13,1-2), auch wenn dies nicht verhindert, daß sie mißbraucht werden kann.

Messner leitet die politische Autorität aus dem wesenhaften "Primat der Politik" ab, wonach der Staat auch die Machtfülle besitzen muß, die ihn befähigt, seine Aufgaben zu erfüllen und gegenüber den Interessengruppen das Gemeinwohl zu wahren und durchzusetzen 31). Staatsgewalt gibt es nur, weil für das Gemeinwohl gesorgt werden muß und nur in den Grenzen des Gemeinwohls. Sie ist damit "klar auf ihre Dienstfunktion festgelegt" 32). "Gaudium

28) Albrecht Langner, a.a.O., 17.

29) Vgl. Anton Rauscher, Personalität, Solidarität, Subsidiarität. Katholische Soziallehre in Text und Kommentar Heft 1. Köln 1975, 44.

30) Vgl. A. Langner, a.a.O., 17.

31) Vgl. J. Messner, Das Naturrecht, 843.

32) O. v.Nell-Breuning, Der Staat und die Grundwerte. Was kann die katholische Soziallehre dazu beitragen. Stimmen der Zeit Bd.195(1977) 378-388, 386.

et spes" betont, daß sich die Ausübung der politischen Gewalt "immer nur im Rahmen der sittlichen Ordnung vollziehen darf und zwar zur Verwirklichung des Gemeinwohls - dieses aber dynamisch verstanden - und entsprechend einer legitimen juridischen Ordnung, die bereits besteht oder noch geschaffen werden soll. Dann aber sind auch die Staatsbürger im Gewissen zum Gehorsam verpflichtet. Daraus ergeben sich also die Verantwortlichkeit, Würde und Bedeutung der Regierenden" (GS 74).

Inhaber der Staatsgewalt ist das Volk im ganzen, nicht ein Einzelmensch, auch nicht die Masse, sondern das politisch geeinte Staatsvolk 33), denn der Staat ist nicht ein von den Individuen losgelöstes "Wesen" 34).

Wenn der Staat auch die höchste Zuständigkeit für die Verwaltung des Gemeinwohls besitzt, heißt das nicht, daß er alle Aufgaben selbst zu besorgen hat. Es ist immer das Subsidiaritätsprinzip zu beachten, das eine Begrenzung der Staatsgewalt bedeutet.

Begrenzt wird die Staatsgewalt vor allem durch die Personwürde des Menschen, die eben das Subsidiaritätsprinzip fordert, und damit durch "gesellschaftliche Freiheitsrechte begründende Rechte", die "seit der Neuzeit kurz als Menschenrechte bezeichnet werden" 35). Sie beruhen nicht auf staatlicher Rechtssetzung, sondern existieren "bereits vor dieser, d.h. unabhängig von ihr ... Sie sind dem Menschen kraft seiner Natur angeboren. Daraus folgt, die Menschenrechte sind unverletzlich, unveräußerlich, für den Staat unantastbar" 36). Sie binden und begründen daher die Staatsgewalt, denn sie sind Forderungen der sozialen Gerechtigkeit, die bereits vor dem positiven Recht liegen und es begründen. Die klassischen Menschenrechte

33) Vgl. J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre.[4] Kevelaer 1965, 220.

34) Vgl. A. Langner, a.a.O., 13.

35) J. Messner, Das Naturrecht, 436.

36) A. Langner, Menschenrechte, Staat, Gesellschaft, 5.

umfassen die Freiheit des Gewissens und der Religionsausübung, das Recht auf Leben, auf Unverletzlichkeit der Person, auf Ehe und Familie, Unterhaltserwerb, Erziehung der eigenen Kinder, auf Eigentum, Heimat, Asyl, freie Berufswahl, Persönlichkeitsentfaltung, freie Meinungsäußerung, freie Vereinigung, Mitbestimmung in der Ordnung und Verwaltung des Gemeinwesens 37).

Die der heutigen Entwicklung gemäße Ausübung der Staatsgewalt ist die Demokratie. "Demokratie ist eine politische, keine staatsphilosophische Angelegenheit. Die Staatsphilosophie führt nur bis zur Lehre von der Volkssouveränität, besagend, daß das staatlich geeinte Volk selbst der ursprüngliche Träger der Staatsgewalt ist " 38). Diese philosophischen Aussagen verweisen aber auf die Demokratie.

Die Päpste mußten sich erst langsam mit dem Gedanken der Demokratie vertraut machen. Die Monarchie entsprach mehr den hierarchischen Strukturen der Kirche. Leo XIII. sprach noch davon, daß es "nicht verboten"ist, die Demokratie zu bevorzugen. Johannes XXIII. leitet zwar aus der Würde der Person das Recht des Menschen ab, sich am öffentlichen Leben aktiv zu beteiligen, aber schränkt das Gesagte sofort wieder ein: "nur in den Formen ... die dem Zustand des Staatswesens entsprechen, dessen Glieder sie sind" (PT 73). In derselben Enzyklika wird auch gesagt, es könne "nicht ein für allemal entschieden werden, welche Staatsform die geeignetere oder welche die angemessenste Art und Weise ist, in der die Staatsgewalt ihre Aufgaben erfüllt ..." (PT 67). Im Konzil ist die demokratische Verfaßtheit des Staates als der menschlichen Natur voll entsprechend bezeichnet worden. "Diese menschliche Natur wird aber vom Konzil und von der katholischen traditionellen Naturrechtslehre (wie immer man diese genauer deuten mag) verstanden als der (von Gott geschaffene und durch seinen sittlichen Willen gewollte)

37) Vgl. Messner, a.a.O., 436-441.

38) O. v.Nell-Breuning, zur christlichen Staatslehre. Wörterbuch der Politik Heft 2. Frankfurt 1948, 58.

Grund sittlicher Rechte und Pflichten des Menschen" 39). Obwohl die Kirche erst im Konzil ein positives Verhältnis zur Demokratie gefunden hat 40), entfaltete sich schon seit der Enzyklika "Mater et magistra", wohl auch unter dem Einfluß des französischen Personalismus, die "Idee der 'democratie en profondeur', einer das Gesellschaftsganze ergreifenden, auf die Mitbestimmung aller Beteiligten zielenden Fundamentaldemokratie", in deren Sinn sich Paul VI. in "Octogesimo adveniens" ausgesprochen hat, und ist "herrschender Grundsatz der katholischen Gesellschaftslehre geworden" 41). Klüber meint sogar, daß "Subsidiaritätsprinzip, Demokratieprinzip und Demokratisierung der Gesellschaft ... identische Begriffe" sind und sich "auf jene Ordnungsnorm der Gesellschaft (beziehen), die auf ... die Mitwirkung aller mündigen Glieder eines Sozialgebildes an dessen Entscheidungsprozessen zielt" 42). Die demokratische Staatsform setzt bereits eine hohe Reife und Mündigkeit der Staatsbürger voraus, bewirkt sie aber auch 43), d.h. um sie bewirken zu können, muß sie schon in gewisser Höhe vorhanden sein. Wo dies nicht der Fall ist, kann die Demokratie nicht ihren Aufgaben gerecht werden. Tatsächlich wird gegen die moderne Demokratie eingewendet, sie habe gegenüber der sozialen Frage versagt, die Gegensätze haben sich in vielen Ländern ungeheuer verschärft. "Der freiheitlichen Demokratie (ist) es nicht gelungen, ein

39) K. Rahner, Demokratie als staatsethisches Prinzip. In: Staatsethik - Humanum. Köln 1977, 159-162, 160.

40) O. v.Nell-Breuning, Der Staat und die Grundwerte, 381.

41) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 57.

42) a.a.O. -
Allerdings ist der Begriff "Demokratisierung" nicht eindeutig und besteht bei ihm die Gefahr, den Prozeß in Richtung auf eine andere Abhängigkeit zu treiben. "Demokratisierung" wird ja auch vom Marxismus verwendet als Durchsetzung aller Institutionen von der Basis her mit Marxisten, um diese Institutionen so in "die Hände des Volkes" - sprich der Partei - zu bringen.

43) Vgl. M. Schmaus, Der Staat Menschenwerk oder gottgewollte Institution? 38.

Wirtschafts- und Sozialsystem des Einklangs von Freiheit und Ordnung zu erreichen, ja überhaupt die Idee eines solchen Systems zu entwickeln. Das einzige, was die Demokratie zu tun vermochten, war nichts als die Abschwächung sozial nachteiliger Folgen der mit ihr verbundenen Wirtschaftsverfassung durch Sozialpolitik" 44). Weiter kritisiert Messner an der modernen Demokratie ihren "politischen Mechanismus". Sie ist weit davon entfernt, Herrschaft des Volkes zu sein, sie ist zum guten Teil Herrschaft der Parteien und Parteimaschinerie über das Volk." Dazu kommt "die beschränkte Handlungsfähigkeit ihrer Regierungen", gerade durch notwendige Koalitionen und die Abhängigkeit dieser Regierungen von der Interessenpolitik politischer Parteien 45).

Messner stellt die Frage nach den Voraussetzungen für die Sicherung der Demokratie, nach notwendigen Reformen und fordert die Verwirklichung einer gesellschaftlichen Ordnungspolitik, die den wirtschaftlich benachteiligten Leistungsgruppen die Mitverantwortung und Mitbestimmung in der Gesellschaft sichert; denn davon hängt das volkswirtschaftliche Gemeinwohl ab. "Die politische Demokratie muß ... zur sozialen fortgesetzt werden" 46). Eine weitere entscheidende Frage sieht er im Problem der Führung.

44) J. Messner, Das Naturrecht, 810.

45) a.a.O., - Allerdings zeigen andere Staatsformen noch mehr Schwächen. -
Die Problematik der Demokratie ist aber durchaus keine Erscheinung der Neuzeit. Sie wurde schon in der Antike deutlich: "Auf den ersten drei Stufen der Demokratie galt der Nomos, und die Polis war stark. Auf der vierten bliebt alles beim Alten, nur ist die Masse unumschränkter Herr, nicht mehr der Nomos. Das tritt ein, wenn die Volksbeschlüsse alles entscheiden und nicht mehr der Nomos' (Aristoteles)". (Johannes van den Driesch und Josef Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung, Bd.I, Von den Griechen bis zum Ausgang des Zeitalters der Aufklärung. Paderborn^{5} 1960, 57.

46) J. Messner, Das Naturrecht, 814.

"Die Repräsentanten, die das Volk in die Parlamente entsendet, empfangen nicht ein begrenztes Mandat, nur ihre Wähler zu vertreten, sondern den Auftrag, nach bestem Wissen und Gewissen für das Wohl des Volkes zu handeln". Weiter bedarf es der "Ausstattung der Regierungen mit der zwar rechtlich gebundenen, aber für die Staatsführung unerläßlichen Autorität" 47). Als letztes fordert er die Unterordnung der Gruppeninteressen unter das Allgemeininteresse. Allerdings gehen die Meinungen über die Wege, die dazu führen, weit auseinander.

c) Die Verantwortung der Menschen für ihren Staat

Während Johannes XXIII. vom "Recht", sich am öffentlichen Leben zu beteiligen, spricht (PT 73), wird diese Beteiligung vom Konzil auch ausdrücklich als Pflicht verstanden. Die als der menschlichen Natur entsprechende Staatsverfassung, die Demokratie, ist ohne Mitverantwortung ihrer Bürger undenkbar.

Bereits von Hildebrand spricht (1955) von Mitverantwortung 48) und Höffner sagt, daß die Staatsbürger "auch zum politischen Mitgestalten aufgerufen sind" 49).

Die politische Verantwortung der Staatsbürger hat eine positive und eine negative Komponente:

Die Pastoralkonstitution "Gaudium et spes" spricht von Pflichten des Staatsbürgern und nennt darunter die Pflicht, vom freien Wahlrecht Gebrauch zu machen. Sie zählt zu diesen Pflichten auch die, "dem Staat jene materiellen und persönlichen Dienste zu leisten, die für das Gemeinwohl notwendig sind" (GS 75). Hierzu gehört, wenn es auch nicht gerade an dieser Stelle genannt wird, die Pflicht, Steuern zu zahlen oder zur Verteidigung bereit zu sein.

47) J. Messner, a.a.O., 815.

48) D. v.Hildebrand, Metaphysik der Gemeinschaft. Regensburg 1955, 361.

49) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre. 236.

Weiter fordert "Gaudium et spes" "eine hochherzige und treue Vaterlandsliebe ... ohne geistige Enge". Es wird von den Christen verlangt, "pflichtbewußt zu handeln und sich für das Gemeinwohl einzusetzen. Sie sollen durch ihre Tat zeigen, wie sich Autorität mit Freiheit, persönliche Initiative mit solidarischer Verbundenheit zum gemeinsamen Ganzen, gebotene Einheit mit fruchtbarer Vielfalt verbinden lassen" (GS 75). Zur Verantwortung gegenüber dem Staat gehört auch, daß die einzelnen und Familien nicht für Aufgaben, die sie selbst erfüllen können, den Staat in Anspruch nehmen, daß Interessengruppen nicht Gesetze durchzukämpfen suchen, die dem Gemeinwohl schaden. Es wird vom Staat erwartet, daß er das Subsidiaritätsprinzip, das die Zuständigkeit regelt, achtet. "Zuständigkeitsverteilung (aber)ist Verantwortungsverteilung" 50).

Gerade in der Demokratie ist es leichter als in anderen Staatsformen möglich und daher Pflicht, die Regierenden zu überwachen, daß sie ihre Kompetenzen nicht überschreiten, nicht Gesetze verabschieden, die gegen die soziale Gerechtigkeit verstoßen. Die Bürger haben das Recht, "ihre und ihrer Mitbürger Rechte gegen den Mißbrauch der staatlichen Autorität zu verteidigen" (GS 74).

Gegen Übergriffe durch den Staat können sich die Staatsbürger durch passiven Widerstand gegenüber unrechtmäßigen Gesetzen wehren. Je mehr sich am passiven Widerstand beteiligen, desto eher muß die Regierung einlenken. "Wenn aber die Staatsorgane durch schwerwiegende und andauernde Verletzung des Rechts die Grundlagen des Rechtsstaates zerstören, ihn in einen Unrechtsstaat verkehren und das Lebensrecht des Volkes oder einer Volksgruppe angreifen, hat das Volk als Träger der Staatsgewalt das Recht und die Pflicht, sie den Regierenden zu entziehen und selbst auszuüben, wenn andere Mittel der Wiederaufrichtung des Rechtes erschöpft sind" 51). Dann ist das Volk um des

50) O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, Freiburg 1958, 115.

51) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 128.

Gemeinwohls willen auf den aktiven Widerstand verwiesen durch öffentlichen Protest oder Ablösung der Regierung 52).

Eine "ohne-mich-Haltung" ist in einer Demokratie verantwortungslos. Wer nicht mitverantwortlich für das Gemeinwohl sorgt, stärkt diejenigen, die zu ihren eigenen Gunsten es beeinträchtigen. In "Octogesima adveniens" wiederholt Paul VI., was er bereits in "Populorum progressio" (81) gesagt hatte: "Die Laien müssen es als ihre Aufgabe erkennen, die irdischen Dinge in eine bessere Ordnung zu bringen. Wenn es die Aufgabe der Hierarchie ist, die für diesen Bereich geltenden Grundsätze zu lehren und verbindlich auszulegen, dann ist es die Aufgabe der Laien, in freier Initiative und ohne erst saumselige Weisungen und Vorschriften von anderer Seite abzuwarten, das Denken und die Sitten, die Gesetze und Lebensordnungen ihrer Gemeinschaft mit christlichem Geist zu durchdringen" (OA 48).

3. Der Mensch in der Wirtschaft

a) Person und Wirtschaft

- Orientierung am Menschen

"Auch im Wirtschaftsleben sind die Würde der menschlichen Person und ihre ungeschmälerte Berufung wie auch das Wohl der gesamten Gesellschaft zu achten und zu fördern, ist doch der Mensch Urheber, Mittelpunkt und Ziel aller Wirtschaft" (GS 63). Mit diesem Hinweis zu Beginn des Wirtschaftskapitels scheint das Konzil bewußt an MM 219 anzuknüpfen.

In der Wirtschaft gewinnt der Mensch wie in anderen Bereichen wachsende Herrschaft über die Natur. Doch ist gerade die Wirtschaft auch durch wachsende Herrschaft über den Menschen geprägt. Er wird Mittel zum Zweck eines immer größeren Einflusses der einen, so daß der Abstand zwischen arm und reich ständig zunimmt. Dabei könnte doch

52) Vgl. J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, 233.

die Wirtschaft die sozialen Ungleichheiten vermindern. Bereits Pius XII. sagte in seiner Pfingstbotschaft 1941, die Wirtschaft habe keinen anderen Zweck "als dauernd die materielle Grundlage zu schaffen, auf der sich das volle personale Leben der Staatsbürger verwirklichen kann" 53). Weil nun das Gemeingut, sofern es ein materielles Gut ist, aber auch das Gemeinwohl als Dienstwert durch die Wirtschaft erzeugt werden und diese Erzeugung wiederum dem wirtschaftenden Menschen die Möglichkeit seiner Selbstverwirklichung bieten aber auch verhindern kann, darum spielt die Wirtschaft eine solche Rolle in der katholischen Soziallehre.

- Der wirtschaftliche Fortschritt

Das Konzil bejaht die steigende Bemühung um Herstellung von Gütern und die vermehrte Darbietung von Dienstleistungen, die beide dazu dienen, "den Bedürfnissen der wachsenden Menschenzahl gerecht zu werden" (GS 64). Was dem Fortschritt dient, soll gefördert werden; er muß aber dem gesellschaftlichen Ganzen zugute kommen, nicht dem Gewinn oder dem Machtzuwachs einzelner. Die materiellen Güter bilden nun einmal die Grundlage, auf der der Mensch erst geistige anstreben kann. Das Konzil sieht in der christlich verantworteten wirtschaftlichen Weltgestaltung einen wesentlichen Dienst des Christen an der Welt, auch wenn "der irdische Fortschritt vom Wachstum des Gottesreiches zu unterscheiden ist" (GS 39). Der Kirche ist viel daran gelegen, daß alle Menschen teilhaben an den Gütern der Erde, daß sie menschenwürdig leben können, "denn Menschen, die nicht wissen, wo sie heute schlafen und was sie morgen essen sollen, die zusehen müssen, wie ihre eigenen Kinder zugrunde gehen, während andere Schichten des gleichen Volkes in Luxus leben, sind wohl sehr schwer davon zu überzeugen, daß es einen guten Vater im Himmel gibt" 54), während der Überfluß den Menschen

53) Texte zur katholischen Soziallehre, a.a.O., 159.

54) Lothar Roos, Ordnung und Gestaltung der Wirtschaft. Grundlagen und Grundsätze der Wirtschaftsethik nach dem II. Vatikanischen Konzil. Veröffentlichungen der katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1971, 18.

sehr leicht satt macht, so daß er glaubt, auch ohne Gott auszukommen. Aufgabe der Kirche aber ist, alle Menschen zum Heil zu führen. Darum verlangt das Konzil: "Alle wirtschaftliche Tätigkeit ist - nach den ihr eigenartigen Verfahrensweisen und Gesetzmäßigkeiten - immer im Rahmen der sittlichen Ordnung so auszuüben, daß das verwirklicht wird, was Gott mit den Menschen vorhat " (GS 64), und das ist eben sein zeitliches Wohl und sein ewiges Heil.

Der wirtschaftliche Fortschritt hat den Menschen dort, wo dieser Fortschritt herrscht, die Möglichkeit gegeben, freier, menschenwürdiger zu leben. Ob sie tatsächlich so leben und daher zufriedener sind, ist eine andere Frage. Hier zeigt sich, daß der technische oder ökonomische Fortschritt nicht genügt, wenn er nicht mit einer wachsenden ethischen Gesinnung verknüpft ist, mit der Verantwortung für das eigene Tun, für das Wohl des Mitmenschen. Der gewonnene Freiheitsspielraum hat den Menschen in andere Abhängigkeiten geführt, in einen Konsumzwang, in ein Prestigedenken, das ihn hindert, seines besseren Lebens froh zu werden. Hinzu kommt, daß der wirtschaftliche Fortschritt einem verhältnismäßig kleinen Teil der Weltbevölkerung zugute kommt, der andere dabei oft noch ärmer wird. Dies führt zu einer Polarisierung der sozialen Ungleichheit unter den Menschen. "Gerade zu der Zeit, da das Wachstum der Wirtschaft, vernünftig und human gelenkt und koordiniert, die sozialen Ungleichheiten mildern könnte, führt es allzu oft zu deren Verschärfung, hie und da sogar zur Verschlechterung der Lage der sozial Schwachen und zur Verachtung der Notleidenden" (GS 63) 55).

- <u>Die relative Eigengesetzlichkeit der Wirtschaft und die Verantwortung des Menschen</u>

Wenn Gott der Schöpfer und der Herr auch der profanen Geschichte ist, sagt das Konzil, "so wird doch in eben dieser göttlichen Ordnung die richtige Autonomie der

55) Mit der sozialen Ungleichheit beschäftigt sich die Pastoralkonstitution in den Abschnitten 84-88.

Schöpfung und besonders des Menschen nicht aufgehoben, sondern vielmehr in ihre eigene Würde eingesetzt und in ihr befestigt" (GS 41). Diese"Autonomie", d.h. die Eigengesetzlichkeit, die auch für die Wirtschaft gilt, kann aber keine absolute, sondern nur eine relative sein. Dies besagt erstens, daß es keine absolut gültige, von Gott geoffenbarte Wirtschaftsordnung gibt; zweitens, daß "die jeweilige Wirtschaftsordnung ... und das, was sie für den einzelnen Menschen, für die Familie, für ein Volk an technischen und sozialen Gegebenheiten (Daten) miteinschließt, ... der schöpferischen Freiheit und Verantwortung des Menschen anheimgegeben" ist und somit drittens, daß Freiheit nicht Beliebigkeit heißen kann, wenn der Mensch nicht der Frage nach der "letzte(n) Bedeutung der menschlichen Tätigkeit in der gesamten Welt" (GS 11,3) ausweichen will 56). Viertens heißt recht verstandene Autonomie: "Wirtschaftliches Tätigsein ist nur dann wahrhaft human, wenn es sittlich verantwortet wird" 57), d.h. dem ganzen Menschen dient, seinen materiellen, geistigen, sittlichen und religiösen Bedürfnissen (Vgl.GS 64).

In der Betonung der relativen Eigengesetzlichkeit der Wirtschaft wendet sich das Konzil gegen jede Theorie, die eine wirtschaftliche Determination vertritt. "Niemals darf der wirtschaftliche Fortschritt der Herrschaft des Menschen entgleiten" (GS 65).

Damit lehnt das Konzil ein liberalistisches Wirtschaftssystem ab, das auf einer deistisch-optimistischen Überzeugung einer a priori bestehenden Harmonie der Weltordnung aufbaut 58), einer Ordnung, die den Wettbewerb als oberstes Gesetz für die Wirtschaft versteht. Eine sich selbst überlassene Konkurrenz hat zerstörerische Folgen; sie fördert eine gefährliche Rivalität, Egoismus und

56) Vgl. L. Roos, a.a.O., 15.

57) a.a.O., 16.

58) Vgl. F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1971, 185.

hemmungsloses Erwerbsstreben 59). Im liberalistischen Wirtschaftssystem ist der Wettbewerb - der nicht als solcher von der katholischen Soziallehre abgelehnt wird - der die Wirtschaft lenkende Mechanismus, der an die Stelle des Menschen tritt.

Auch in der Auffassung des Sozialismus unterliegt die Wirtschaft einer Determination. Das "letzte antagonistische Ausbeutungssystem", das kapitalistische Lohnsystem, war die notwendige Entwicklungsstufe, zu der es durch die Einführung des Privateigentums kommen mußte, und die nach einer "sozialistischen Zwischenstufe" zum"Arbeiter-Paradies" führen wird 60), und zwar mit gesetzmäßiger, gesellschaftlicher Notwendigkeit. Diese Zwischenstufe ist gekennzeichnet durch die Zentralverwaltungswirtschaft, in der der Mensch nicht mehr plant, sondern mit Menschen und Gütern geplant wird. Es wird nicht nur die Produktion dem Bedarf angeglichen, sondern auch der Bedarf zentral geregelt. Die "Wirtschaft wird als reines Gütergeschehen aufgefaßt. Der möglichst besten Versorgung mit allem, was der Annehmlichkeit des Irdischen dienen kann, werden die an sich höheren Güter des Menschen unterstellt" 61).

Demgegenüber verlangt das Konzil eine anthroponome Steuerung der wirtschaftlichen Entwicklung (vgl. GS 65). Nicht der Automatismus des Wettbewerbs, nicht die Determination der dialektischen Entwicklung, sondern die Verantwortung des Menschen muß die Wirtschaft lenken.

Dies ist der Fall in einem dritten System, der "sozialen Marktwirtschaft", die eine freiheitliche Ordnung ist, in die aber der Staat eingreifen kann und muß, wo das Privatinteresse überhand nimmt. Bereits "Mater et magistra" betont den Vorrang der Privatinitiative (51),

59) Vgl. J. Oelinger, Grundlagen der Wirtschaftsordnung. Köln 1976, 19.

60) Vgl. J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, 163.

61) G. Corman, Katholische Soziallehre. In: Menschenwürdige Gesellschaft, Erster Band, München 1968, 5-177, 38.

bekennt sich aber auch zum Eingreifen der staatlichen Gewalt, "um in der rechten Weise die Wohlstandssteigerung zu fördern" (52). Aufgabe des Staates ist zunächst eine ordnungspolitische, d.h. "die grundlegenden Rechte und Freiheiten der Wirtschaftssubjekte und die Ordnung eines funktionsfähigen Wettbewerbs zu sichern" 62). In "Quadragesimo anno" wird der Wettbewerb als "berechtigt und von zweifellosem Nutzen" bezeichnet, allerdings unter der obengenannten Einschränkung.

Die öffentliche Kontrolle über die Wirtschaft ist auch deshalb unerläßlich, weil die Funktionseliten in einer spezialisierten Leistungsgesellschaft ein hohes Maß an Herrschaft besitzen. Daher fordert das Konzil die Teilnahme vieler Menschen an der Lenkung des wirtschaftlichen Fortschritts (vgl. GS 65), was nach Roos nur den "Ausbau der öffentlichen Kontrolle aller Entscheidungen" bedeuten kann 63). Nur so kann derjenige, der an der Entscheidung nicht beteiligt werden kann, das Vertrauen haben, "daß die Entscheidungsträger durch ihren Charakter und ihre Wertüberzeugung die Gewähr bieten, die Rechte und die Würde derer nicht zu verletzen, über die sie ja letztlich mitentscheiden" 64).

Christian Watrin hat sich auf dem Freiburger Katholikentag 1978 mit dem Problem der sozialen Marktwirtschaft befaßt 65). Er weist darauf hin, daß "futuristische" Wirtschaftsauffassungen, ob sie nun das "goldene Zeitalter" durch die Kräfte des Wettbewerbs oder durch die dialektische Entwicklung, die auch die Revolution einschließt, kommen sehen, mit einer christlichen Ethik

62) J. Oelinger, a.a.O., 24.

63) L. Roos, Ordnung und Gestaltung der Wirtschaft, 77.

64) a.a.O., 78.

65) Christian Watrin: Forum VIII. Maßstäbe einer Wirtschaftsethik und Gesellschaftsordnung für morgen, Futuristische oder christliche Wirtschaftsethik? In: Ich will euch Zukunft und Hoffnung geben. 85. Deutscher Katholikentag, Freiburg 1978. Paderborn 1978, 580-592.

unvereinbar sind, da die menschliche Unvollkommenheit in dieser Welt nicht aufhebbar ist. Es gibt ungewollte Folgen des Handelns. Das enthebt nicht der Verpflichtung, Zukunft zu planen. Im Gegenteil, es macht um so notwendiger, sich mit dem Wirtschaftssystem auseinanderzusetzen. Es bedarf zur Orientierung in den vielfältigen Fragen übergeordneter Kriterien. "Die katholische Soziallehre versucht, solche Ordnungspunkte zur Verfügung zu stellen im Subsidiaritäts-, Solidaritäts- und Gemeinwohlprinzip, in der Betonung von Menschenwürde, Gerechtigkeit und Freiheit", die "Lehrformeln im Sinne historischer und sozialer Erfahrungen" sind, aber nicht "Leerformeln im Sinne von Tautologie" 66). Es gibt Wirtschaftsformen, die mit diesen Prinzipien mehr, und solche, die mit ihnen weniger übereinstimmen. Watrin stellt fest, daß "ein hohes Maß an Freiheitsrechten für den einzelnen" durch das Subsidiaritätsprinzip gewährleistet wird, dem eine marktwirtschaftliche Ordnung weitgehend entgegenkommt, daß diese "nicht nur gemeinwohlverträglich" ist, sondern auch "wirtschaftliche Verschwendung vermeidet". 67). Eine rein auf Marktleistung begründete Wirtschaftsordnung gefährdet jedoch die Solidarität, denn es ist durchaus nicht sicher, daß auf rein freiwilliger Basis alle notwendigen Hilfen geleistet werden. Die Marktwirtschaft bedarf daher einer "Ergänzung durch einen freiheitlich verfaßten Staat, ... der gleichzeitig auch sozialen Schutz und Sicherheit in dem Umfang gewährt, wie seine Bürger dazu nicht in der Lage sind". 68). Dieser notwendige staatliche Eingriff darf aber nicht zur Schwächung der kleinen solidarischen Verbände führen, der Sozialstaat darf nicht zum Wohlfahrtsstaat, zum "bevormundenden Versorgungsstaat" abgleiten.

66) Christian Watrin, a.a.O., 583,
67) a.a.O., 589,
68) a.a.O., 590.

b) Person und Eigentum

Wirtschaft ist immer an Eigentum an Produktionsmittel gebunden. Daher hat es zu allen Zeiten Eigentum in verschiedenen Formen gegeben, als Gemeineigentum und als Privateigentum. "An der Einstellung zum Privateigentum scheiden sich heute die Geister und die politischen Systeme quer durch die Welt. Den einen ist die Anerkennung des Privateigentumsrechts Voraussetzung und Stütze einer freiheitlichen politischen Ordnung und einer humanen Lebensführung ... Die andern halten das Eigentum jedenfalls das an Grund und Boden und an Produktionsmitteln, für ein Instrument der Ausbeutung in den Händen weniger Privilegierter, die mit seiner Hilfe die breiten Massen in Abhängigkeit halten" 69). Die Sozialenzykliken und mit ihnen die katholische Soziallehre haben sich von Anfang an mit dem Problem des Eigentums befaßt und dabei immer zwei sich scheinbar widersprechende Behauptungen gleichzeitig vertreten: die allgemeine Bestimmung der Güter und das Recht des Menschen auf Privateigentum, wenn auch durch die Zeitverhältnisse bedingt die Akzente verschieden lagen. In "Rerum novarum" wird das Recht auf Privateigentum gegen den heraufkommenden Sozialismus stark betont, heute wird, ohne dieses Recht außer acht zu lassen, mehr auf die allgemeine Bestimmung der Güter hingewiesen 70).

- Die Begründung des Rechts auf Privateigentum

"Gott hat die Erde mit allem, was sie enthält, zum Nutzen aller Menschen und Völker bestimmt; darum müssen diese geschaffenen Güter in einem billigen Verhältnis allen zustatten kommen" (GS 69). Diese allgemeine Bestimmung der Güter ist bei jedem Sondereigentum zu berücksichtigen; denn jedes Gut, das einem Menschen

69) Werner Weber, Chancen und Grenzen des Privateigentums. In: Staatsethik - Humanum. Köln 1977, 127-130, 127.

70) Wenn im Zusammenhang mit der Wirtschaft von Eigentum die Rede ist, handelt es sich immer um Eigentum an Produktionsmitteln, auch wenn dies nicht immer ausdrücklich erwähnt wird.

zu eigen ist, ist im richtig verstandenen Sinn immer auch "Gemeingut".

Trotz der allgemeinen Bestimmung der Güter vertritt die katholische Soziallehre das Recht auf Eigentum als einen "tragenden Pfeiler der Gesellschaftsordnung" 71); denn es braucht die Institution des Sondereigentums, um die Erdengüter im Dienst des Menschen verantwortlich zu nutzen. Dieses umfaßt Privateigentum von einzelnen Personen sowie Eigentum von Gemeinschaften. Nach dem Subsidiaritätsprinzip ist in erster Linie das Privateigentum gefordert 72). Die traditionelle Soziallehre sieht es in der Würde und Verantwortung der menschlichen Person begründet. "Der personale Charakter des Privateigentums, dessen geradezu unvermittelte Verbindung mit dem Wesen der menschlichen Person, kann nicht klar genug herausgestellt werden" 73). Wenn auch Mulder meint, die traditionelle Sicht des Privateigentums stamme aus einer Zeit, in der es fast nur kleine und mittlere Betriebe gab, in denen die Eigentümer die Verantwortung dafür tragen konnten 74), weist auch das Konzil auf den personalen Charakter des Eigentums hin, wenn es sagt: "Privateigentum und ein gewisses Maß an Verfügungsmacht über äußere Güter vermitteln den unbedingt nötigen Raum für eigenverantwortliche Gestaltung des persönlichen Lebens jedes einzelnen und seiner Familie; sie müssen als eine Art Verlängerung der menschlichen Freiheit betrachtet werden; auch spornen sie an zur Übernahme von Aufgaben und Verantwortungen; damit zählen sie zu den Voraussetzungen

71) Theodor B.C. Mulder, Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. In: Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. Hrsg. Katholisch-soziales Institut der Erzdiözese Köln. Köln 1970, 9-23, 19.

72) Vgl. L. Roos, Ordnung und Gestaltung der Wirtschaft, 111 f.

73) A. F. Utz, Die wirtschafts- und gesellschaftspolitische Bedeutung der im Privateigentum begründeten Selbständigkeit. In: OECONOMIA HUMANA Wirtschaft und Gesellschaft auf dem II. Vatikanischen Konzil. Beiträge zum Wirtschaftskapital der Pastoralen Konstitution. Köln - Bonn 1973, 241-268, 242.

74) Th. Mulder, a.a.O.

staatsbürgerlicher Freiheit" (GS 71).

Gerade heute wird im Privateigentum vielfach die Wurzel der Unfreiheit oder Ausbeutung gesehen, wodurch Menschen zu einer "industriellen Reservearmee erniedrigt" werden. "Doch wer heute im Namen der Freiheit gegen das Privateigentum antritt, der erliegt dem vielleicht verhängnisvollsten Irrtum unserer Tage; denn: ohne Privateigentum kann es in einem Gemeinwesen nie und nirgends menschliche Freiheit geben; das Privateigentum ist die Grundlage, ja, es ist wesentlicher Inhalt menschlicher Freiheit" 75). Leisner geht in seiner Argumentation noch weiter: "Jedes Stück Eigentum ist eine Burg gegen die Macht des Staates, jede Mark macht unabhängiger vom Staat. Unabhängig war früher, wer sich auf sein Gut zurückziehen konnte, nach dem Fürsten nicht zu schlielen brauchte. Unabhängig ist heute, wer zu eigenem Recht arbeitet, verdient, besitzt, wer nicht Kostgänger des Staates, Bettler vor den Toren der Gewalt ist" 76).

Klüber hingegen sagt, daß die katholische Eigentumslehre "nicht die Behauptung gelten lassen (kann), die Institution des Privateigentums sei eine unabdingbare Voraussetzung der Persönlichkeitsentfaltung und einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung", denn sonst, so meint er, müßte dies "ausnahmslos auf jeden einzelnen bezogen werden, auf den Generaldirektor eines Konzerns wie auf dessen letzten Hilfsarbeiter ... Das moderne Produktionsmitteleigentum ist weitgehend zusammengefaßt in der Hand anonymer Kapitalgesellschaften ... Wen ermächtigt und verpflichtet das Eigentum einer Aktionsgesellschaft, seine Person zu entfalten?" 77).

75) Walter Leisner, Privateigentum als Grundlage der Freiheit. In: Staatsethik - Humanum, hrsg. von Walter Leisner, Bd. 9 Gesellschaft - Kirche - Wirtschaft. Köln 1977, 136-140, 136.

76) a.a.O., - Hier geht es allerdings nicht allein um Eigentum an Produktionsmitteln. Es wird auch das Arbeitseinkommen mit einbezogen. Tatsächlich ist soziale Sicherheit auch durch den Arbeitsplatz gegeben.

77) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1971, 167.

Aber, so müßte man fragen, bedeutet nicht auch der Besitz einiger Aktien eine wenn auch kleine soziale Sicherheit, eine Verlängerung menschlicher Freiheit? (GS 71).

Trotz allen Einwänden wird in der katholischen Soziallehre die Begründung des Eigentumsrechts von der Person her aufrecht erhalten. Kerber führt drei Hauptargumente an: Es fördert die Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Menschen, denn der Mensch wendet erfahrungsgemäß mehr Sorgfalt auf für Dinge, die ihm selbst gehören als für solche, die allen oder vielen gehören; die Zuständigkeiten werden abgegrenzt; die Freiheit und Würde des Menschen werden gefördert 78). "Wo das politische Regime dem einzelnen das Privateigentum auch an Produktionsmitteln nicht gestattet, dort wird auch die Ausübung der menschlichen Freiheit in wesentlichen Dingen eingeschränkt oder gar aufgehoben. Das beweist: das Recht auf Eigentum bildet in der Tat eine Stütze und zugleich einen Ansporn für die Ausübung der Freiheit" (MM 109).

- Die Sozialbindung des Eigentums

Wenn Eigentum definiert wird als "das Recht, über Sachwerte unter Ausschluß anderer frei zu entscheiden 79), dann drückt diese Definition nur die Individualnatur des Eigentums aus. Auch nach O. v.Nell-Breuning besagt "Eigentum als rechtliche Institution ..., daß einer (der 'Eigentümer') einzig und allein über eine Sache verfügen, d.h. mit ihr schalten und walten darf, alle anderen dagegen sich der Einwirkung auf diese Sache zu enthalten haben ... 80).

Weil jedes Eigentum auch "Gemeingut" ist, und das Gemeingebrauchsprinzip die Grundlage jedes Privateigentums

78) Vgl. W. Kerber, Katholische Soziallehre. In: Demokratische Gesellschaft. Konsensus und Konflikt. Zweiter Teil. München - Wien 1975, 547-642, 633.

79) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 160.

80) O. v.-Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft. Freiburg 1968, 61.

darstellt, ist dem Eigentümer der Mißbrauch seines Eigentums verwehrt. Das Solidaritätsprinzip bindet den Eigentümer mit seinem Eigentum an die Gemeinschaft, aber auch die Gemeinschaft an ihn. Wie er Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft trägt, so die Gemeinschaft ihm gegenüber, so daß sie nicht nach Willkür das Eigentum abschaffen oder dessen Gebrauch derart beschränken darf, daß der Eigentümer seines Eigentums nicht mehr froh werden kann. 81). Die öffentliche Gewalt hat das Eigentum gesetzlich zu schützen.

Aber der Mensch ist immer "Glied der Gemeinschaft nach dem, was er ist und nach dem, was er hat. Sowenig der Mensch selbst in der Gemeinschaft auf- und untergeht, sowenig tut das sein rechtmäßig erworbenes Eigentum. So gut er Pflichten gegen die Gemeinschaft hat, so gut ist sein Eigentum mit derartigen Pflichten belastet" 82); denn "der privaten Verfügungsgewalt über Güter wohnt eine soziale Funktion inne; wer das Eigentum daran in Anspruch nimmt, ist darum verpflichtet, nicht nur seinen eigenen Vorteil, sondern auch den Nutzen der anderen zu berücksichtigen" (MM 19).

Die Sozialbindung des Eigentums liegt im Eigentumsbegriff selbst und ist nicht eine von außen herangetragene. Sie bedeutet nicht eine"soziale Hypothek' auf dem an sich individualistischen Eigentum, sondern innere soziale Bezogenheit des Eigentums als solchem" 83).

- Eingriffsrecht und -pflicht des Staates

Infolge der universellen Bestimmung der Güter und damit der Sozialbindung des Eigentums hat der Staat darüber zu wachen, ob es dem Gemeinwohl dient. "Dem Staat als oberstem Verwalter des Gemeinwohls obliegt in letzter Instanz die Verantwortung dafür, daß die im Gemeingebrauchsprinzip ausgesprochene, auf den Nutzen aller Gemein-

81) Vgl. O. v.Nell-Breuning, a.a.O., 62 und 76.

82) G. Cormann, Katholische Soziallehre. In: Menschenwürdige Gesellschaft. Erster Band. München-Wien 1968, 5-177, 99.

83) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, 179. -

schaftsglieder gerichtete Zweckbestimmung der Güter gewahrt wird. Er ist verpflichtet, in eine gemeinwohlwidrige Entwicklung der Eigentumsverhältnisse einzugreifen und sie zu korrigieren" 84).

Dazu gehört die Verhinderung einer zu starken Vermögens-Akkumulation durch Zusammenschluß großer Unternehmen, die eine Konkurrenz weitgehend verhindern würde. Dazu gehört auch die Vermögensverteilung durch progressive Einkommensversteuerung und Steuerfreiheit bzw. -ermäßigung, um so einen gewissen Ausgleich zu schaffen. Aber die durch das Sozialstaatsprinzip legitimierte staatliche Wirksamkeit ist nicht unbegrenzt. Die Besteuerung darf den Leistungswillen und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der einzelnen Unternehmen nicht lahmlegen.

Weiter hat der Staat das Recht, um des Gemeinwohls willen, aber auch nur zu diesem Zweck, Privateigentum in Gemeineigentum zu überführen. Während in "Rerum novarum" das Eigentumsrecht an Produktionsmitteln unbeschränkt gegolten hat, mußte es doch gegen den heraufkommenden Sozialismus verteidigt werden, enthält sich das Konzil einer solchen Aussage. Bereits in "Quadragesimo anno" ist die Rede davon, daß man mit vollem Recht dafür eintreten kann, "bestimmte Arten von Gütern der öffentlichen Hand vorzubehalten, weil die mit ihnen verknüpfte übergroße Macht ohne Gefährdung des öffentlichen Wohls Privathänden nicht überantwortet bleiben kann" (QA 114). Durch die Betonung des allgemeinen Nutzungsrechts der Erdengüter durch Johannes XXIII. (MM 43) beginnt eine Relativierung des Rechts auf Privateigentum an Produktionsmitteln. "Populorum progressio" spricht davon, daß das Recht auf Privateigentum "für niemand ein unbedingtes und unumschränktes Recht" ist (PP 23), da es immer bezogen ist auf das Gemeinwohl.

Eine wesentliche Aufgabe des Staates sieht Roos darin,

84) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 173.

durch Arbeitsrecht und Unternehmensverfassung jede "Ausbeutung" der Arbeiter zu verhindern; die Prozuzenten durch rechtliche Auflagen zu den nötigen Investitionen zu zwingen, besonders durch steigende Besteuerung der Gewinne sie zu Sozialinvestitionen zum Schutz der durch die Industrie bedrohten Umwelt zu veranlassen. Ohne das persönliche Interesse, d.h. ohne Aussicht auf Gewinn, sind die Menschen nicht gewillt, einen Einsatz zu leisten, der nicht nur eine enorme Arbeitskraft fordert, sondern auch ein hohes Maß an Risiko bedeutet. "Der Profit erweist sich als ein kräftigeres Zugpferd der ökonomischen Produktivität als die Verheißung der klassenlosen Gesellschaft. Wenn es gelingt, dieses Pferd entsprechend zu zügeln, ist für den Menschen mehr gewonnen als wenn man es abschlachtet. Denn nur eine effiziente Wirtschaft kann sich die Humanisierung leisten" 85). Die christliche Sozialethik muß das Subsidiaritätsprinzip gerade angesichts der Erfahrungen mit sozialistischen Gesellschaften in den Vordergrund stellen. Sie muß darauf hinweisen, daß personale Entfaltung ohne Solidarität mit allen Menschen nicht möglich ist, denn der Mensch kann sich als Individuum nicht vervollkommnen, wenn er seine Sozialnatur außer acht läßt. Auf die Dauer wird aber das nicht möglich sein ohne staatliche Lenkung, weil der Mensch nicht bereit ist, von sich aus, ohne äußere Verpflichtung, ohne Anreiz auf Belohnung, sich für das Gemeinwohl einzusetzen und alle Risiken auf sich zu nehmen, die mit dem Einsatz von Produktionsmitteln nun einmal verbunden sind. Wir können uns nicht durch einen revolutionären Schlag das Paradies erwerben. Wir können immer nur eine mehr oder weniger gute Ordnung zustande bringen. Das ist die Realitätsbezogenheit der katholischen Soziallehre gegenüber den Ideologien 86).

85) L. Roos, Ordnung und Gestaltung der Wirtschaft, 135 f.

86) Vgl. L. Roos, a.a.O., 133-137.

c) Person und Arbeit

Die Problematik der menschlichen Arbeit, so wie sie sich seit der industriellen Revolution stellt, ist mit der des Privateigentums eng verknüpft. Im Privateigentum an Produktionsmitteln sieht Marx die Wurzel der Ausbeutung des Arbeiters, der den Mehrwert schafft, seine Selbstentfremdung als Folge der Arbeitsteilung und Fremdbestimmung.

- Würde des arbeitenden Menschen

Menschliche Arbeit hat den Vorrang vor dem Kapital, denn sie ist unmittelbarer Ausfluß der menschlichen Person (vgl. GS 67).

Es gibt drei verschiedene Auffassungen von der Arbeit. Bei der einen wird der "Akzent auf ihre Produktivität gelegt ...", in der anderen ist diese zwar auch wesentlich, aber es wird dabei vor allem der soziale Aspekt der Arbeit betont. In der dritten Auffassung werden die beiden ersten zwar mit aufgenommen, "der Akzent liegt (aber) hier auf der Beziehung zur Person, die diese Arbeit leistet, deren Ausdruck und innere Entwicklung sie darstellt" 87). In diesem Sinn sagt bereits das Konzil: "So wie das menschliche Schaffen aus dem Menschen hervorgeht, so ist es auch auf den Menschen hingeordnet. Durch sein Werk formt der Mensch nämlich nicht nur die Dinge und die Gesellschaft um, sondern vervollkommnet auch sich selbst" (GS 35). Erst im Schaffen kann der Mensch seine Fähigkeiten entwickeln.

Dazu kommt, daß der Mensch, der seine Arbeit für Gott verrichtet, teilhat am Erlösungswerk Christi, der selbst gearbeitet und so "der Arbeit eine einzigartige Würde verliehen hat" (GS 67).

Papst Paul VI. hob diese Würde der Arbeit bei der 75-Jahrfeier von "Rerum novarum" hervor: " Die Kirche hat

87) Pietro Pavan, Der Vorrang der menschlichen Arbeit im Wirtschaftsleben. In: OECONOMIA HUMANA, Köln 1973, 102-127, 124 f.

die Würde jeder - sofern nur ehrbaren - Arbeit proklamiert und wunderbare Folgerungen daran geknüpft. Man hat sogar von einer 'Theologie der Arbeit' (vgl. Chenu) gesprochen, so sehr ist im Denken der Kirche das menschliche Schaffen, auch die Handarbeit, in ihren menschlichsten und geheimnisvollsten Verpflichtungen anerkannt worden." (75-Jahrfeier v. RN, Nr. 2). Und vor der Internationalen Arbeitsorganisation in Genf sagte Paul VI.:"Bei der Arbeit steht der Mensch an erster Stelle ... Es ist immer der Mensch, der arbeitet, und es ist immer der Mensch, für den er arbeitet. Damit hat es aber ein Ende mit dem Vorrang der Arbeit vor dem Arbeiter, mit der Überlegenheit der technischen und wirtschaftlichen Erfordernisse über die menschlichen Bedürfnisse" (IAO, 11).

- Sinn und Aufgabe der Arbeit

"Arbeiten bedeutet das Schaffen von Voraussetzungen für das eigentliche menschliche Dasein" 88). In der Arbeit entfaltet der Mensch sich zugleich zu sich selbst. "Die Arbeit ist wesentlich mehr als Beschaffung der notwendigen Mittel zum Leben. Sie besitzt als menschliche Tat einen gewissen Grad von Immanenz und stellt dadurch selbst einen Wert dar" 89).

In der Scholastik wurde die Arbeit mehr als Buße, als Strafe für die Sünde verstanden. Aber bereits im Paradies hatte der Mensch den Auftrag zu arbeiten: "Machet euch die Erde untertan" (Gn 1,28). Gott hat dem Menschen die Erde gleichsam im Rohbau übergeben. Der Mensch soll sie sich zur Wohnstätte einrichten. In der Arbeit wirkt der Mensch als Ebenbild Gottes mit an der Vollendung des Schöpfungswerkes. "Nur von der Voraussetzung der Personalität Gottes her kann auch die körperliche Arbeit aufgefaßt werden als Auftrag Gottes, als Nachvollzug dessen, was der göttliche Schöpfer und Erhalter selbst tut,

88) M. Plattel, Der Mensch in der Gesellschaft. Sozialphilosophie II. Köln 1966, 128.

89) a.a.O., 130.

indem er die Materie schafft, gestaltet und erhält" 90). Aber nicht nur Herstellung und Bearbeitung von Gegenständen, auch jede Dienstleistung ist Mitarbeit am Schöpfungswerk Gottes (vgl. GS 67).

Als Ebenbild Gottes, der absoluter Herr ist, ist auch der Mensch Herr und darf und soll nicht nur schaffen, sondern auch ruhen. "Gott vollendete am sechsten Tage sein Werk, das er verrichtet hatte und ruhte am siebten Tag" (Gen 2,2). Wo der Mensch nur arbeitet, wird er zum Funktionär. "Die Menschenwürde der modernen Arbeit besteht zum großen Teil aus dem Bewußtsein, daß Arbeit nur Arbeit und nicht die totale menschliche Aufgabe ist" 91).

Durch den Ursündenfall ist das Gebot der Arbeit und Ruhe nicht aufgehoben, sondern ausdrücklich bestätigt worden: "Sechs Tage lang sollst du arbeiten und alle deine Geschäfte verrichten. Doch der siebente Tag ist ein Ruhetag für den Herrn, deinen Gott. Du sollst dann keinerlei Arbeit tun ..." (Exod 20,9). Der Fluch der Sünde, der auf der Arbeit wohl gerade deshalb liegt, weil sie so unbedingt zum Menschen gehört, wirkt sich dadurch aus, daß soviele Arbeit vergeblich ist, daß Menschen durch Arbeit ausgebeutet werden. Arbeit kann pervertieren; der Mensch kann sie vergötzen, in ihr so aufgehen, daß er sich selbst verliert. Er kann sie aber auch ablehnen und dem Müßiggang verfallen, kann auch durch Arbeitslosigkeit oder Arbeitsentzug an seiner Persönlichkeit Schaden nehmen.

Arbeit und Muße müssen sich ergänzen. "Die Menschen haben zu allen Zeiten aus dem Raum, in dem sie lebten, einen heiligen Bezirk ... ausgesondert ... In ähnlicher Weise haben die Menschen auch aus der ihnen geschenkten Zeit bestimmte Tage herausgenommen und Gott gleichsam zurückgegeben, indem sie an diesen Kulttagen Gott ehrten

90) N. Monzel, Katholische Soziallehre. Erster Band: Grundlegung. Köln 1965, 62.

91) N. Plattel, Der Mensch in der Gesellschaft, 133.

und um seinen Segen für die übrige Zeit ihrer Arbeit und Plage baten. Im alten Babylon wurde der 7., 14., und 21. Tag des Mondmonats kultisch gefeiert. Die Römer kannten 132 heilige Tage" 92). Durch die Erlösung ist auch die Arbeit geheiligt und dient der Verherrlichung Gottes und dem ewigen Heil der Menschen. Der Mensch muß die Möglichkeit haben, in Arbeit und Ruhe zu sich selbst zu finden. Ohne Verankerung im Religiösen ist ein richtiges Verhältnis zu Arbeit und Muße nicht zu gewinnen.

Zusammenfassung

Es war nicht die Absicht, die katholische Soziallehre als solche darzustellen. Das wäre nur in einem umfassenden, wohl mehrbändigen Werk möglich. Was ausgeführt wurde, sind die Ideen der katholischen Soziallehre, soweit sie Grundlage für eine Sozialerziehung sein könnten.

- Die materielle und sittliche Bedrohung des Menschen als Anlaß zur Entstehung der katholischen Soziallehre

Die Kirche hat sich seit ihrem Bestehen um den ganzen Menschen bemüht. In der Apostelgeschichte wird von der Aufstellung von Diakonen berichtet, die für das leibliche Wohl der Bedürftigen sorgen sollten, damit die Priester für die Vermittlung der geistigen Inhalte des Christentums frei würden. Zu einer Soziallehre, die mehr ist als soziales Tun, hat sich die Kirche aber erst gedrängt gefühlt, als durch die Verelendung der Masse der neu entstandenen Industriearbeiter der Mensch als solcher in der Gesellschaft bedroht war. Die materielle und als Folge sittliche Bedrohung des Menschen brachte ein gewisses Umdenken der Kirche mit sich. Es konnte jetzt nicht mehr darum gehen, daß der Mensch sein Ge"schick" annimmt und erträgt als von Gott bestimmt oder wenigstens zugelassen. Menschen hatten das Los ihrer Mitmenschen verschuldet.

92) J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, 127.

Darum konnte und mußte eingegriffen werden, um der Not Einhalt zu gebieten. So entstanden die ersten Sozialenzykliken der Päpste aus dem Bestreben heraus, den Unterdrückten zu ihrem Recht zu verhelfen. Almosen konnten nicht mehr genügen. Es bedurfte einer Lehre, die die Ursachen der Mißstände glaubhaft deutete und Lösungswege wies.

- Das Personsein des Menschen als Grundlage der katholischen Soziallehre

Das Engagement der Kirche, das einerseits auf der immer von ihr erkannten Verpflichtung, Menschen in Not zu helfen, beruht, hat seine tiefe Wurzel im Verständnis des Menschen als Person. Im Personsein ist der Mensch eine Leib-Seele-Einheit. Deshalb kann der Kirche nicht nur am "Seelenheil" gelegen sein. Dazu kommt, daß Person Individualität und Sozialität zugleich bedeutet, so daß der Mensch einerseits in Selbstand existiert, gleichzeitig aber auf Gemeinschaft hingeordnet ist und sich nur in ihr entfalten und vervollkommnen kann. Hier liegt der Grund, warum der Kirche die Gemeinschaft, in der der Mensch lebt und damit auch die menschliche Gesellschaft nicht gleichgültig sein kann.

Als Selbstand führt die menschliche Person ihr Leben in eigener Verantwortung und ist als Sozialwesen zugleich bezogen auf das Ganze, geöffnet auf das Sein überhaupt. Dies gibt dem Menschen die Möglichkeit der Selbstüberschreitung, verpflichtet ihn aber auch dazu, sich bewußt, d.h. gemäß seiner Vernunft, seinem Mitmenschen zuzuwenden, also in freier Willensentscheidung, d.h. in Liebe, die ja im Willen begründet ist. Die Ursache der Vernunft und der Liebesfähigkeit des Menschen ist seine Gottesebenbildlichkeit. Darin liegt die Würde des Menschen. Nicht das Angewiesensein auf andere ist letzter Grund seiner Hinwendung zum Mitmenschen, sondern seine auf Empfangen und Geben angelegte Natur, die Abbild des innertrinitarischen Lebens, das sich in Empfangen und Geben vollzieht, ist. Da Person immer auch Freiheit bedeutet - denn Ver-

nunft und Liebe können sich nur in Freiheit aktualisieren - kann der Mensch die Hinwendung zum Du, d.h. zum Mitmenschen und zu Gott, bejahen und verweigern, was die Vervollkommnung seiner Person fördert oder hemmt.

Durch seine wesenhafte Bezogenheit auf Gemeinschaft, die "Gemeinverstrickung" und "Gemeinhaftung", wie das aus dem Personsein des Menschen abgeleitete Solidaritätsprinzip sagt, ist der Mensch auch in Schuld und Heil mit der Gemeinschaft verstrickt; in Schuld aufgrund der Ursünde und des persönlichen Versagens der Gemeinschaftsglieder, im Heil durch Christus, in dem alle Menschen erlöst und Brüder sind. So wird die wesenhafte Zuordnung des Menschen auf das Du hin zur ethischen Forderung der Brüderlichkeit, deren Erfüllung die sittliche Höhe des Menschen bestimmt.

- Die Verantwortung der Gesellschaft als Forderung der katholischen Soziallehre

Im Mittelpunkt der katholischen Soziallehre steht der Mensch. Er ist Träger, Schöpfer und Ziel aller gesellschaftlichen Einrichtungen" (MM 219). Aufgabe der Gesellschaft ist, die Bedingungen zu schaffen, die dem Menschen sein persönliches Wachstum, seine in Eigenverantwortung gestaltete Vervollkommnung ermöglichen. Dies wird als Gemeinwohl bezeichnet. Dazu hat die Gesellschaft dem einzelnen "hilfreichen Beistand" zu leisten, wie es im Subsidiaritätsprinzip ausgedrückt ist, d.h. sie hat dem Menschen zu helfen, wo er ohne diese Hilfe seine Aufgabe nicht zu leisten vermag, da aber nicht einzugreifen, wo er diese selbst erfüllen kann. Dasselbe gilt in Bezug auf die Hilfe, die größere, übergeordnete Gemeinschaften kleineren, untergeordneten zu leisten haben. Das Subsidiaritätsprinzip regelt also, wann und wem gegenüber das Gemeinwesen zur Hilfe verpflichtet ist. Würden nicht beide Aspekte dieses Sozialprinzips beachtet werden, könnte der einzelne seine menschliche Vervollkommnung nicht leisten, entweder durch mangelnde Hilfe, wo er dieser bedarf, oder

durch mangelnde Möglichkeit, in eigener Verantwortung zu handeln.

So hat z.B. der Staat die ökonomischen und rechtlichen Voraussetzungen für die Familie zu garantieren, ohne ihr die Sorge um ihren Unterhalt und ihre Verwirklichung abzunehmen. Aufgabe des Staates ist, das Gemeinwohl zu schaffen, d.h. den Gliedern zu ermöglichen, sich durch Eigenaktivität selbst zu verschaffen, was sie zu ihrer Lebenserfüllung und Persönlichkeitsentfaltung brauchen, nicht aber sie zu "versorgen". Hierzu hat der Staat Begünstigungen und Belastungen gemäß der unterschiedlichen Situation der einzelnen zu verteilen. Damit dies in gerechter Weise geschehen kann, muß die gesamte Gesellschaftsordnung richtig gefügt sein, muß also durch die soziale Gerechtigkeit das Gemeinwohl tatsächlich geschaffen werden können.

Auch im staatlichen Leben ist dem einzelnen die Möglichkeit der Mitwirkung und Mitverantwortung einzuräumen, was in einer Demokratie am ehesten der Fall ist. Wenn der Staat der sozialen Natur des Menschen wegen notwendig ist, dann heißt das, daß er um des Menschen willen da ist und nicht der Mensch um des Staates willen, daß der Staat dem einzelnen nicht die Verantwortung abnehmen und seine Rechte nicht willkürlich beschneiden kann. Eingriffe des Staates in die Grundrechte des einzelnen oder die Rechte der Gruppen, und damit auch in die Wirtschaft, sind nur um des Gemeinwohls willen zulässig, ist doch der Mensch auch Urheber, Mittelpunkt und Ziel aller Wirtschaft (GS 63). Die steigende Herstellung von Gütern muß dem einzelnen ein menschenwürdiges Leben ermöglichen, ihn aber nicht von diesen Gütern abhängig machen, was seine Persönlichkeitsentfaltung hemmen würde. Auch das Privateigentum hat dem Menschen zu diesen und hat seinen Zweck nicht im Gewinn. Die Sozialbindung des Eigentums beruht auf der Tatsache, daß die Güter zugleich Gemeingut sind. Der Staat muß daher eingreifen, wenn Einzel- und Gruppeninteressen dem Gemeinwohl schaden, darf es aber auch nur in diesem Fall.

- Die Verantwortung des einzelnen als Folgerung der katholischen Soziallehre

Aus der Bedeutung der Gemeinschaft für den Menschen folgt, daß dieser sie so gestalten muß, daß er in ihr seine Verwirklichung erreichen kann. Zwar hat der Staat das Gemeinwohl zu schaffen. Dieses bedeutet jedoch für den einzelnen lediglich die Möglichkeit zu seiner personalen Entfaltung. Der Mensch braucht Mittel, um sich verwirklichen zu können, er muß es aber auch selbst tun. Dabei kann er nicht nur Empfangender sein, nicht isolierter Nutznießer, sondern muß Glied dieser Gemeinschaft sein, verbunden mit allen anderen Gliedern in gegenseitiger Verantwortung. Daher spricht man in Bezug auf das Solidaritätsprinzip, das diese Verbundenheit ausdrückt, von Bindung und Rückbindung. Der einzelne ist an die Gemeinschaft gebunden wie die Gemeinschaft an ihre Glieder, ob diese Gemeinschaft nun der Staat, die Familie oder ein Wirtschaftsunternehmen ist.

Solidarität ist mehr als ein soziales Gefühl. Sie drückt zuerst ein Sein aus, die Tatsache der wechselseitigen Verbundenheit, der die ethische Forderung entspricht, für die Gemeinschaft seinen Anteil zu leisten. Nach dem Subsidiaritätsprinzip heißt das, daß der einzelne das, was er leisten kann, auch tatsächlich leisten muß. Denn wo er zu Unrecht Hilfe fordert, entzieht er diese jenen, die sie brauchen. Und es heißt, daß er die Hilfe, die ihm zuteil wird, auch nutzen muß. Im Prinzip der Gerechtigkeit drückt sich diese Verantwortung dem gesellschaftlichen Ganzen gegenüber aus in der sozialen Gerechtigkeit, durch die die einzelnen dem Gemeinwohl verpflichtet werden. Die Gerechtigkeit verlangt, jedem das Seine zu geben, was Verschiedenheit der Glieder und Anerkennung dieser Verschiedenheit beinhaltet. Daß es z.B. Steuervergünstigungen gibt, weist auf soziale Unterschiede der Menschen hin, die zu berücksichtigen die Gerechtigkeit verlangt, ebenso die Anerkennung eines familiengerechten Lohnes. Die soziale Gerechtigkeit verlangt Aufgeschlossenheit für das Recht des andern, Bereitschaft zum Verzicht auf Rechtsansprüche, wenn diese keinen Sinn mehr haben für die Gemeinschaft.

Eine wesentliche Folgerung, die sich aus der solidarischen Verbundenheit der Menschen aufgrund ihrer Personalität ergibt, ist die Liebe als eine über die Gerechtigkeit hinausreichende Bedingung für das Zustandekommen und den Bestand der Gemeinschaft. Die für den Menschen als Ebenbild Gottes notwendige Universalität der Liebe, die im Christentum gefordert wird, verlangt auch eine alle Menschen umfassende und nicht auf eine "Klasse" beschränkte Solidarität. Während der Liberalismus von Altruismus spricht, der weder der Solidarität noch der christlichen Liebe entspricht, gibt es im Sozialismus den Begriff der "Solidarität", die aber Andersdenkende, vor allem "Kapitalisten" ausschließt, und sie notwendig ausschließen muß, weil das grundlegende Band, die in der Gottebenbildlichkeit und der Verbundenheit mit Christus begründete Liebe, fehlt, bei der alle Menschen, gleich welcher Religion oder Weltanschauung sie angehören, Brüder sind.

Die katholische Soziallehre entwickelt somit aus der Seinslehre eine Ethik, die nicht nur "die Gesellschaft" betrifft, sondern jedes einzelne ihrer Glieder, das in der Erfüllung dieser Ethik gerade in der Gesellschaft und mit ihrer Hilfe seine Vollendung erreichen kann. Damit hat die Gesellschaft als Verbundenheit der einzelnen Glieder eine sonst in keinem Gesellschaftssystem gekannte Bedeutung und wird dabei zugleich der einzelne, der ja ein Ebenbild Gottes ist, in seiner Würde so ernst genommen.

Dritter Teil: Sozialerziehung auf der Grundlage der katholischen Soziallehre

Einführung

Wir haben uns in dieser Arbeit die Frage gestellt, ob die katholische Soziallehre für die Sozialerziehung eine Bedeutung hat, d.h. ob sie ihr Impulse zu geben vermag, die sie von anderer Seite nicht bekommt, die aber für sie wesentlich sind.

Von dieser Frage her haben wir im ersten Teil dargestellt, wie Sozialerziehung heute zum großen Teil verstanden wird und wie sie verstanden werden sollte, welche Ziele sie setzt und setzen soll. Dabei haben wir gesehen, daß die Zielsetzung nicht von ungefähr erfolgt, sondern durch Weltanschauungen und Zeitströmungen geprägt wird. Der Pädagoge hat in einer pluralistischen Gesellschaft eine Auswahl von sich widersprechenden Zielen und Inhalten zur Verfügung, innerhalb derer er sich entscheiden muß, weil Erziehung immer auf ein Endziel hinstreben muß, da sie sonst nur Sozialisation ist. Weiter haben wir gezeigt, daß der Erzieher für seine Entscheidung Verantwortung tragen muß. Die Teilziele, die zusammen das Erziehungsziel bilden, müssen dem Educanden die personale Reifung ermöglichen. Die Inhalte müssen die verschiedenen Bereiche des menschlichen Handelns und Verhaltens berühren, aber so miteinander koordiniert werden, daß sie - nicht für sich allein, aber zusammen - das Gesamtziel, die soziale Mündigkeit, ermöglichen; "ermöglichen", denn ob dieses Ziel erreicht wird, hängt nicht von der Erziehung allein ab. Es kann vereitelt werden durch psychische Bedingungen und soziokulturelle Einflüsse. Aber auch der Educandus selbst kann es vereiteln. Könnte er es nicht, könnte er es ebenso wenig frei bejahen und damit niemals erreichen. Aber wenn den Heranwachsenden "durch ihre Erzieher in der Jugendzeit keine Hilfe geboten wurde, wenn sie letztlich unwissend und ungeübt den Problemen gegenüberstehen, dann eben werden

sie ein Opfer der Ideologie" 1).

Im Zweiten Teil haben wir die katholische Soziallehre, die eine Gesellschaftslehre ist und als solche keinen unmittelbaren Bezug zur Erziehung hat, dargestellt. Es ging um die Frage, wie eine dem Menschen adäquate Gesellschaft gestaltet sein müßte, welche Aufgaben die Gesellschaft hat, aber auch der Mensch der Gesellschaft gegenüber, wenn dieser als Person verstanden wird.

Von hier aus stellt sich das Problem, ob beide Wissenschaften 2) sich überhaupt miteinander verknüpfen lassen, so daß diese Verknüpfung für die Sozialerziehung von praktischer Bedeutung wird.

I. Notwendigkeit und Möglichkeit einer Verbindung beider Disziplinen

1. Notwendigkeit und Möglichkeit von seiten der Sozialerziehung

Wir haben am Schluß des ersten Teiles festgestellt, daß die Sozialerziehung zur Erreichung der sozialen Mündigkeit, die durchaus nicht einheitlich verstanden wird, 1) zum größten

1) Hans Köhler, Theologie der Erziehung. München 1965, 49.

2) Auch die Sozialerziehung ist Wissenschaft und nicht nur Praxis. Selbst wenn der eigentliche Begriff für die Wissenschaft von der Erziehung "Pädagogik" ist, kann doch hier nicht von einer "Sozialpädagogik" gesprochen werden, denn sie bezeichnet eben nicht die Wissenschaft von der Sozialerziehung, sondern die Praxis "alle(r) Aufgaben, die in der industriellen Gesellschaft als besondere Eingliederungshilfen notwendig geworden sind und gleichsam an den pädagogischen Konfliktstellen dieser Gesellschaft stehen", bei denen"die traditionellen Erziehungswege nicht mehr ausreichen, um den Vorgang des Heranwachsens zu sichern" (Klaus Mollenhauer, Art. Pädagogik. In: Fischer Lexikon Pädagogik, 291-300, 291). Der Sozialpädagogik als Theorie entspricht teilweise das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt und das Jugendgerichtsgesetz (vgl. a.a.O. 292).

1) Was eine emanzipatorische Erziehung unter sozialer Mündigkeit versteht, ist völlig verschieden von dem, was eine humanistische und diese wiederum von dem, was eine christliche Sozialerziehung damit meint.

Teil rein formale Teilziele aufstellt. Zwar haben sie jeweils für sich wie auch in ihrer Gesamtheit ihre Bedeutung und sogar Unerläßlichkeit; aber sie können mit ganz verschiedenen Inhalten gefüllt werden.

Selbstsicherheit, Selbstvertrauen und Kommunikationsfähigkeit sind Voraussetzungen, um in einer Gemeinschaft leben zu können. Aber sie beinhalten noch keine Werte, durch die Selbstsicherheit und Selbstvertrauen begründet werden und die als Inhalte eine Interaktion oder gar Selbstmitteilung des Menschen an andere bilden könnten. Kritikfähigkeit heißt zwar, die Legitimität von Normen prüfen und Vor- und Nachteile abwägen zu können. Vorteile beinhalten aber noch nicht das Recht und Nachteile noch nicht das Unrecht. Um Recht und Unrecht unterscheiden zu können, braucht es das Wissen um den Wert des Guten und um das jeweils konkret Gute. Alternatives denken und wagen zu können, heißt noch nicht zu verstehen, welche Alternativen ethisch wertvoll sind. In der Sozialerziehung muß es um das Gute und nicht in erster Linie um das Nützliche gehen.

Es ist verhängnisvoll, wenn die Pädagogik aus einer Wertunsicherheit heraus "von einem Experiment ins andere taumelt. Der Mensch scheint nicht mehr zu wissen, was er ist, und findet deshalb auch so schwer seinen Standort in der Gesellschaft" 2).

Eine empirische Pädagogik ist eine Grundlage der Sozialerziehung, aber nicht die einzige; denn sie stellt keine Ziele auf, sondern nur solche fest. Sie fragt nicht nach dem, was erstrebt werden soll, sondern nur was erstrebt wird. "Es ist bekannt, daß die Pädagogik heute durch die Notwendigkeit, ihre Autonomie aufzubauen, sich weniger auf die Philosophie (...) als auf die Psychologie und Soziologie zu gründen sucht, und zwar in der Absicht, die Ansprüche der Individualität und Sozialität in Einklang zu bringen", ohne sich klar zu sein, daß daraus mehr eine Pädagogik der Anpassung, der Ausbildung oder höchstens des Funktionierens in einem bestimmten Bereich

2) A. Rauscher, Personalität, Solidarität, Subsidiarität. Köln 1975, 5.

oder einer bestimmten Situation hervorgeht 3). Eine Alternative zu dieser einseitig horizontalen Ausrichtung, die zwar nicht in der gesamten hier dargestellten Konzeption der Sozialerziehung, aber in ihren konkreten Zielen besteht, bildet die katholische Soziallehre.

2. Notwendigkeit und Möglichkeit von seiten der katholischen Soziallehre

In der katholischen Soziallehre geht es um die Person, d.h. um jeden einzelnen Menschen in der Gesellschaft. Aber ihre "Zielgruppe", wenn man hier so sagen kann, ist genauer genommen der Staat. Die Soziallehre wendet sich kaum einmal an den einzelnen. Ab und zu werden die Aufgaben der Laien erwähnt. Im Staat, in den Parlamenten, in den Parteiprogrammen muß die katholische Soziallehre gehört und berücksichtigt werden, wenn es überhaupt einen Sinn haben soll sie darzustellen, auszulegen, immer neu und immer genauer zu entfalten. Nur so kann sie für den Menschen fruchtbar werden.

Regierungen aber werden von den Wählern getragen, Parteien von ihren Mitgliedern, ebenso Gewerkschaften, deren Einfluß auf die Gesellschaft stets zunimmt.

"Uns fehlt es heute nicht an der Proklamation von seiten der Kirche, es fehlt uns auch nicht an sachkundigen Sozialwissenschaftlern und Sozialpolitikern, es fehlt die Popularisierung und die Propagierung an der Basis. Daher bleiben die katholischen Sozialideen weithin unbekannt, unbeachtet und unwirksam" 4).

3) Guiseppe Flores d'arcais, Pedagogia sociale ed educazione alla socialità. In: Educazione e società nel mondo contamporaneo. Brescia 1965, 283-292, 289:
"E' noto, infatti, che oggi la pedagogia, nella sua esigenza di costruirsi in modo autonomo, tende a fondare più ancora che sulla filosofia (...) sulla psicologia e sulla sociologia, e ciò con l'intenzione di accordare le preoccupazioni della individualità con quelle della socialità. Non si tiene per altro sufficientemente presente che, stabilito codesto piano di riferimento, ne nasce piutosto una pedagogia di adattamento, o di addestramento, o, al massimo, di funzionamento in un determinato ambiente o in una determinata situazione ..."

4) J. Giers, Der soziale Auftrag der Kirche für Staat und Gesellschaft. In: Politische Studien 24(1973) 449-462, 453.

Mit "Propagierung an der Basis" dürfte die Vermittlung in der Schule angesprochen sein. Diese aber darf nicht nur Wissen erzeugen, sondern muß auch Haltungen hervorrufen, aus denen heraus der einzelne Mensch und damit die Vielzahl von Menschen, die überzeugt sind, daß ihnen die Kirche geistig-sittliche Lebensgrundlagen zu vermitteln hat, bereit sind nach ihr zu leben, aber auch vom Staat die Verwirklichung der katholischen Soziallehre verlangen.

Bei den verschiedenen Autoren finden wir öfter Aussagen über die Notwendigkeit der Verantwortung aller, über "bewußte Verantwortung" und "aktive Beteiligung", die "geweckt und geschult werden"müssen 5). Wallraff meint, "daß die Appelle zu einer permanenten Reform der eigenen Gesinnung nicht eine rankenhafte Umrahmung der katholischen Soziallehre darstellen. Sie sind Kernbestand des Systems" 6). Man könnte dies als Aufforderung zu einer permanenten Erziehung bezeichnen. Die Verneinung werthafter Grundformen des Zusammenlebens, die bei vielen Menschen der bürgerlichen Schicht zu beobachten ist, könne kaum durch Lehrschreiben gelöst werden, sondern nur durch das Verhalten hinreichendvieler Menschen, die der katholischen Soziallehre zustimmen 7).

Ketteler hatte ursprünglich geglaubt, daß sich allein durch Gesinnungsänderung, durch die Erneuerung des Glaubens- und Sittenlebens die soziale Frage lösen würde. Später erkannte er aber, daß es auch sozialer Organisationen bedarf 8).

Es genügt weder nur das eine noch nur das andere. Lehrschreiben, klare Orientierungen, die wissenschaftliche katholische

5) A. Rauscher, Die natürlichen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Salzburg 1967, 188-200, 199.

6) H.J. Wallraff, Katholische Soziallehre - Leitideen der Entwicklung. Eigenart - Wege - Grenzen. Köln 1975, 16.

7) Vgl. ders. In: J. Schwarte, Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens in christlicher Sicht. Paderborn 1977, 61.

8) Vgl. zu Ketteler: Karlheinz Brüls, Zeitgebundene Vorstellungen in der katholischen Soziallehre des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. In: Neue Ansätze der katholischen Soziallehre Köln 1970, 78-101, 85.

Soziallehre sind notwendig, ebenso aber auch Erziehung auf dieser Grundlage. Die größten Möglichkeiten erzieherischer Beeinflussung hat wiederum der Staat durch die Schulen, auf die er zumindest durch die amtlichen Lehrpläne Einfluß hat. Wenn aber alle freien katholischen Träger in der Erziehung auf die Grundsätze der katholischen Soziallehre eingingen, dann könnten sie sicher auch unter den Kindern und Jugendlichen und über diese teilweise bei den Erwachsenen fruchtbar werden. Zur bewußten Verantwortung und aktiven Mitbeteiligung, die z.B. Rauscher fordert, bedarf es des Willens und der Bereitschaft zu tatkräftiger Mitarbeit an den einzelnen Aufgaben 9). Diese aber müssen in der Erziehung gebildet werden. Viktor L. Heylen z.B. spricht von der Notwendigkeit der "Hinführung der Jugend zum Sinn der Liebe" 10) als Erziehung zu Ehe und Familie. Die Kulturwerte, die ja durch Erziehung vermittelt werden sollen, erfordern Verantwortung, in die der Mensch hineinwachsen muß. Der zu Erziehende muß die Wertgehalte der Gemeinschaft als für ihn wertvoll erleben, nicht nur als Pflicht, sondern auch als Bereicherung, Beglückung. 11).

In den Enzykliken ist eine wachsende Bedeutung der Erziehung festzustellen. Während sie vor "Mater et magistra" nur dreimal kurz erwähnt wird, wird in dieser in Abschnitt 195 die Erziehung zur Verantwortung, in den Abschnitten 222-225 die Notwendigkeit der Verbreitung der katholischen Soziallehre und in 226-232 die Anleitung zum sozialen Handeln gefordert. In Abschnitt 236 sagt Johannes XXIII., daß die Grundsätze der Soziallehre richtig gesehen, gewissenhaft bewertet und nach Ort und Zeit angewandt werden müssen. In "Gaudium et spes" finden wir kurze Hinweise auf die Erziehung zur Familie (48 und 52), zur politischen Gemeinschaft (76), zum Frieden (82).

9) Vgl. A. Rauscher, Die natürlichen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens, 188-200, 199.

10) Viktor L. Heylen, Die Würde der Ehe und Familie. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Salzburg 1967, 248-270, 261.

11) Vgl. O.v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, Freiburg 1968, 57.

Darüber hinaus ist in einem längeren Abschnitt (31) von der Erziehung zu einer umfassenden Kultur des inneren Menschen die Rede, die nicht nur intellektuelle Erziehung, sondern vor allem Charakterbildung sein muß. Auch in Abschnitt 61 ist die Rede von der Erziehung zur menschlichen Gesamtkultur.

In den weiteren Enzykliken wird die Erziehung wieder nur kurz erwähnt: In "Populorum progressio" (15) heißt es, daß die Entfaltung der Fähigkeiten des Menschen Ergebnis der Erziehung ist. In "Octogesima adveniens" (13) ist kurz die Rede davon, daß die Erziehung zur Selbstverantwortung heute in Frage gestellt ist. Über die Erziehung zur Gerechtigkeit handeln in "De justitia in mundo" die Abschnitte 50-59, über die sittliche Erziehung Abschnitt 25.

Man könnte dies alles Hinweise nennen auf die Notwendigkeit der Erziehung, Aufrufe zur ernstlichen Mitarbeit. Man kann darin die Erkenntnis sehen, daß alle Proklamationen von Ideen, seien sie auch noch so einsichtig und notwendig, die Bereitschaft des Menschen voraussetzt, die eben in der Erziehung gebildet werden muß.

Es geht aber hier nicht darum, daß die Erziehung im Dienste der katholischen Soziallehre stehen soll. Es soll nur aufgezeigt werden, daß die Erziehung die notwendige Folgerung ist, wenn Menschen Verantwortung füreinander, für die Gesellschaft tragen und daß einzelne Autoren, vor allem aber Päpste in ihren Rundschreiben selbst zu dieser Folgerung gekommen sind. Vor allem aber geht es darum, daß eine Erziehung, die den Menschen zur Verantwortung in der Gesellschaft führen will, zumindest erwägen muß, ob die katholische Soziallehre ihr nicht doch etwas zu sagen hat, vor allem dann, wenn die Erziehung auf christlicher Grundlage ruht.

3. Gemeinsame Grundlagen

Die gemeinsame Grundlage beider Wissenschaften ist in der Anerkennung des Menschen als Person gegeben, die Ausgangspunkt sowohl der Pädagogischen Anthropologie als auch der

katholischen Soziallehre ist. Im Personsein liegt die Würde des Menschen.

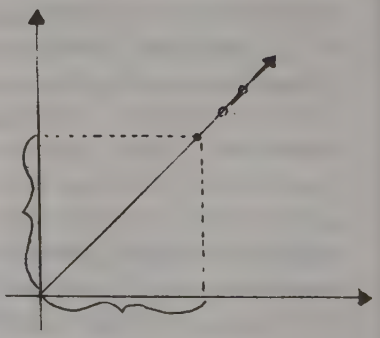
Nach dem philosophisch und theologisch begründeten Menschenbild der katholischen Soziallehre ist der Mensch Person, d.h. Selbstand, Selbstverfügbarkeit, Selbstverantwortlichkeit, aber auch Geöffnetheit auf das Sein überhaupt, in erster Linie auf das Du, die andere Person, d.h. auf Gott und den Mitmenschen. Vorbild der personalen Beziehung unter den Menschen ist nach christlichem Verständnis die innertrinitarische Bezogenheit der göttlichen Personen, der gegenseitige Austausch in Liebe. Wie das innergöttliche Leben sich im Schenken und Empfangen ausdrückt, kommt der Mensch als Ebenbild Gottes nur im Hingeben seiner selbst und im Annehmen des Mitmenschen zu seiner Vollendung. Weil der Mensch dieses Hingeben und Hinnehmen aber nur personal, d.h. frei, vollziehen kann, kann er sich auch verschließen. Daß er dies häufig tut, ist eine empirische Tatsache. Warum er es tut, erklärt die Theologie mit der Ursünde und der daraus folgenden Schwäche des Menschen, eher sich selbst als das Wohl des Mitmenschen zu suchen. Die Hinordnung des Menschen auf den andern ist aber in seiner Natur grundgelegt. Er braucht ihn zur Ergänzung, er kann nur gemeinschaftlich eine Gesellschaft aufbauen, die ihm seine personale Reifung und Vollendung ermöglicht, er kann aber auch nur in der Gemeinschaft sich selbst verschenken und gerade dadurch wachsen, indem er seine eigene Grenze überschreitet und mit dem anderen ein Wir werden kann.

Durch diese Hinwendung des Menschen zum andern und seine gleichzeitige Schwäche, lieber sich selbst zu suchen, muß er zu sozialem Verhalten erzogen werden. Dies zeigt die pädagogische Anthropologie auf. Damit ist die Erziehung ethisch bestimmt. Die Normen des Sozialverhaltens sind zwar wandelbar, nicht aber die letzten Ziele, zu denen sie führen müssen: das Annehmen des Mitmenschen und das Sich-Hingeben an ihn, die Verantwortung für die anderen, die in beidem zum Ausdruck kommt. Die Erziehung ist die absolut notwendige Hilfe, die dem Kind und Jugendlichen gewährt werden muß, wenn er diese seine Selbstwerdung nicht verfehlen soll.

Als solche ist auch vom Subsidiaritätsprinzip her die Notwendigkeit der Erziehung zu verstehen.

Die Sozialerziehung wird nur dann zu menschlichem Miteinander führen, wenn sie gleichzeitig auf die Transzendenz hingerichtet ist. Es ist selbstverständlich, daß Sozialerziehung auf der Grundlage der katholischen Soziallehre christlich ausgerichtete Erziehung ist. Man könnte natürlich einwenden, daß in einer pluralistischen Gesellschaft der junge Mensch nicht von vornherein in eine bestimmte Weltanschauung "gezwängt" werden darf. Nun wurde im zweiten Teil gezeigt, daß das christliche Menschenbild dem Menschen in seinem Wesen gerecht wird. Die katholische Soziallehre sieht die Individualität und Sozialität des Menschen als gleichursprünglich und damit den Menschen in seiner Ganzheit. Außerdem kommt, wie im ersten Teil gezeigt, kein Erzieher umhin, weltanschauliche Vorentscheidungen zu treffen, für die er aber Verantwortung trägt.

Der Mensch steht in einem Spannungsverhältnis zwischen einer horizontalen und einer vertikalen Ausrichtung. Die horizontale verweist ihn auf die rein innerweltliche Ebene, die vertikale auf die Transzendenz. Der "bürgerlichen" Pädagogik wird der Vorwurf gemacht, mehr individualistisch orientiert zu sein, während die sozialistische Erziehung den Menschen auf das Kollektiv ausrichtet. Beide halten den Menschen auf der horizontalen Ebene fest; während früher eine religiös orientierte Erziehung den Menschen zu sehr auf die vertikale Linie auszurichten versuchte. Der Mitmensch war vor allem dazu da, um an ihm gute Werke zu üben und so Gott wohlgefällig zu leben.



Die heutige christliche Erziehung orientiert den Menschen auf eine mittlere Linie zwischen der horizontalen und der vertikalen; denn die kirchliche Sicht, wie

sie auch durch die Soziallehre deutlich wird, berücksichtigt zwar in erster Linie das end-gültige Heil des Menschen, weiß aber auch um die Notwendigkeit seines diesseitigen Wohles und um sein Recht darauf. Diese beiden Aspekte stehen nicht nebeneinander. Sie müssen vielmehr integriert sein. Nur soweit ein Mensch den Mitmenschen annimmt, kann er Kontakt zu Gott finden (vgl. 1 Joh 20). Und nur soweit er mit Gott vereint ist, kann er seinen Mitmenschen als Bruder annehmen.

Nur in seiner Beziehung zur Transzendenz kann der Mensch Verantwortung für den Mitmenschen tragen - was auch für die pädagogische Verantwortung gilt. Wird er in einer Ideologie von diesem Bezug getrennt, wird er verstanden als ein "höher entwickeltes Tier", ist er einer Verantwortung im Letzten nicht mehr fähig, einer Verantwortung, deren letzter Bezugspunkt nicht mehr einfach der andere oder die Bezugsgruppe ist, bei der es nicht darum geht, von anderen her zu denken, sondern vom Bezugspunkt des Unendlichen her 12). Die Vernunft allein genügt zur Begründung der Verantwortung nicht. Sie ermöglicht sie zwar psychologisch. Ohne das Verständnis der Gottesebenbildlichkeit als Ursache der Vernunft des Menschen, die den Menschen zum Du Gottes macht und damit fähig, ihm Antwort zu geben, ist menschliche Intelligenz nur quantitativ, nicht aber qualitativ von der des Tieres verschieden, und kann also nicht etwas qualitativ Neues hervorbringen: die Verantwortung.

Von hier aus sind alle Forderungen und deren Berechtigung in der Sozialerziehung zu verstehen, die auf die katholische Soziallehre aufbauen.

Ein weiterer Berührungspunkt zwischen katholischer Soziallehre und Sozialerziehung, der aus der Grundlage des Personseins des Menschen folgt, ist die Bedeutung des Gemeinwohls. Es ist das Ziel allen gesellschaftlichen Bemühens.

Es ist aber auch Aufgabe der Erziehung, das Gemeinwohl zu schaffen, d.h. alle jene Mittel zur Verfügung zu stellen,

12) Vgl. H. Roth, Pädagogische Anthropologie II, 539 f., s. oben, 69.

die es den Heranwachsenden ermöglichen, durch Eigentätigkeit und Zusammenwirken jenes gemeinsame Gut zu erreichen, das ihren jeweiligen Lebensverhältnissen entspricht. Dieses Gut ist z.B. im Kindergarten eine Atmosphäre, in der sich jedes Kind angenommen und geborgen fühlen und sich weiterentwickeln kann; es ist im Heim die Heimgemeinschaft, vor allem die Gemeinschaft der Gruppe, der sich jedes Mitglied zugehörig und in der es sich wohlfühlen kann; es ist in der Schule eine Atmosphäre des Vertrauens zwischen Lehrern und Schülern, in der jeder Schüler angstfrei lernen kann, aber auch die Klassengemeinschaft, in der auch schwächere, vor allem sozial schwächere Kinder eingegliedert sind; es ist in der Jugendgruppe die Gemeinschaft, die jedem einzelnen in seiner Art jene Sicherheit vermittelt, die er braucht, um die verlorengegangene Sicherheit und Geborgenheit des Kindes und das Gefühl, von den Erwachsenen nicht für ernst genommen und trotzdem überfordert zu werden, überwinden kann.

Das Gemeinwohl wird als Mittel zur Ermöglichung des Gemeingutes gebildet z.B. durch zur Verfügungstellen eines geeigneten Raumes, geeigneten und ausreichend vorhandenen Spielmaterials, so daß die Kinder sich nicht ständig um einen erwünschten Platz oder ein begehrtes Spielzeug streiten müssen. Es wird gebildet durch einen persönlichen Bereich im Heim, der dem Kind ausschließlich zur Verfügung steht, durch Mitspracherecht bei Gestaltungen und Unternehmungen; es wird gebildet durch geeignete Lernmittel und dem Kind angemessenen Unterricht, durch Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche, die vor allem letzteren in geeigneten Einrichtungen auch die Möglichkeit zu persönlicher Begegnung mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, Möglichkeiten zur Besinnung bieten, zu Diskussionen, ohne mit dauernder Störung rechnen zu müssen.

II. Ziele einer an der katholischen Soziallehre orientierten Sozialerziehung

Die katholische Soziallehre, die von der Ontologie zur Ethik kommt, stellt sittliche Forderungen für das menschliche Zu-

sammenleben auf, die im Sein des Menschen und in der Offenbarung, also im Heilswillen Gottes begründet sind. Von daher sind sie für den Menschen notwendig und können in einer Erziehung, die vom gleichen Menschenbild ausgeht, zu Erziehungszielen werden. Vor allem wird die aus der Sozialnatur des Menschen hervorgehende wechselseitige Verflochtenheit und damit die gegenseitige Verantwortung betont, die von den verschiedenen Aspekten beleuchtet und in der Gesellschaft wirksam werden muß.

Nun muß aber von vornherein klargestellt werden, daß eine Sozialerziehung sich nicht ausschließlich auf die aus den Erkenntnissen und Forderungen der katholischen Soziallehre abgeleiteten Ziele konzentrieren kann. Auch die "formalen Ziele", wie sie im ersten Teil erscheinen, können nicht unberücksichtigt bleiben. Sie müssen aber in ihren konkreten Inhalten auf das Wachstum der Persönlichkeit in und durch die Gemeinschaft und auf die Verantwortung in der Gemeinschaft hingeordnet sein. Nur wer sicher ist, braucht den anderen nicht als Absicherung, kann ihn gelten lassen. Ein Kind, das nie "auf seine Rechnung" kam, wird auch nicht für andere da sein können. Selbständigkeit, Durchsetzungskraft und Kritikfähigkeit sind notwendige Voraussetzungen, um sich für Menschen, aber auch für eine als richtig erkannte Idee einzusetzen. Ohne Selbständigkeit wird ein Mensch später hörig, wird Mitläufer und ist disponiert, auch von Demagogen abhängig zu werden. Wer keine Frustrationstoleranz erworben hat, wird immer größere Ansprüche stellen, wird im Wettbewerb der Schule und des Arbeitslebens zum Egoisten ausarten.

Wir dürfen nur nicht bei diesen Zielen stehen bleiben. Sie sind Grundlagen, nicht "vorläufige" Ziele, denn sie werden das ganze Leben hindurch ihre Bedeutung behalten. Sie sind Teilziele, die aber zusammen noch nicht das ganze Ziel erstreben. Der Educandus muß in seinem sozialen Verhalten und in seiner Haltung weitergeführt werden. Denn soziale Mündigkeit besteht nicht darin, Kritik zu üben, sondern unterscheiden zu können nicht nur zwischen richtig und falsch, sondern auch zwischen Gut und Böse. Sie besteht nicht nur darin, sich entscheiden zu können, sondern zu wissen, wofür man sich entscheiden muß. Toleranz besteht zwar darin, Andersdenkende

ebenso zu achten wie Gleichgesinnte, aber nicht darin, richtige und falsche Ideen als gleichwertig anzusehen oder sie zu vermischen. Entschlußfähigkeit braucht die rechte Einsicht und die Bejahung des Guten und nicht des Vorteilhaften. Nur durch die Entscheidung für eine "Richtung", d.h. eine Weltanschauung einen Glauben oder auch eine Ideologie können die formalen Ziele konkret werden.

Die soziale Erziehung muß auch eine direkte, wenn auch fortschreitende Information über die soziale Wirklichkeit vermitteln, damit der Heranwachsende immer mehr fähig wird, in dieser Wirklichkeit zu leben, und sie muß zu einem Gemeinschaftsgeist führen, in dem ein Verständnis für Kameraden, eine Kenntnis ihrer Probleme im Gemeinschaftsleben erworben werden, also Fähigkeiten, die ein Gemeinschaftsleben ermöglichen. Und dies wiederum geht nicht ohne moralische Erziehung, die der Sozialerziehung erst ihre Werte verleiht 13).

Bei der Darstellung der Ziele soll zunächst von der sozialen Mündigkeit als der Leitidee ausgegangen werden und aufgezeigt, was sie nach dem Verständnis der katholischen Soziallehre impliziert.

Bei der Beschreibung der einzelnen Erziehungsziele, die sich aus der Leitidee ergeben und als Leitziele bezeichnet werden können, scheint in unserem Fall ein deduktives Vorgehen sinnvoller. Es soll versucht werden, zunächst zu bestimmen, was beim Jugendlichen an Kenntnissen, Einstellungen, Fähigkeiten erworben werden muß. Von hier aus wird zurückgefragt, was bereits das Schulkind erwerben muß als Voraussetzung dafür, und das Kleinkind als Voraussetzungen, auf denen die Erziehung des Schulkindes aufbauen kann. Erst dann ist es möglich, im nächsten Kapitel eine soziale Erziehung zu beschreiben, die vom Kleinstkind beginnend, im Laufe der Entwicklung zu den Fähigkeiten führen soll, die der erwachsene, sozial mündige Mensch braucht.

Nun ergibt sich noch ein Problem. Ziele müssen operationali-

13) Vgl. Giovanni Calò, Socialità e moralità. In: Educazione e società, a.a.O., 167-197, 181.

siert werden. Allgemein versteht man darunter, daß sie konkretisiert, mit einem Inhalt vermittelt, mit einer Methode angestrebt, mit einem Test, d.h. experimentell, kontrolliert werden. Sozialverhalten kann zwar beobachtet werden; aber es können nicht Experimente gemacht werden, in denen Kinder oder Jugendliche auch versagen und schuldig werden können. Das ist ethisch nicht zu verantworten. Bei der Beobachtung in natürlichen Situationen kann wohl festgestellt werden, ob ein bestimmtes Verhalten sich allgemein zeigt, es kann auch daraus geschlossen werden, ob eine bestimmte Haltung erworben ist; aber es muß immer damit gerechnet werden, daß der Mensch bei aller Einsicht und allem guten Willen dazwischen auch versagt und dies muß ihm zugestanden werden. Man kann dann trotzdem nicht behaupten, er hätte dieses Ziel nicht erreicht. Wie die Ziele mit Inhalten vermittelt und methodisch angestrebt werden, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden, weil dies an die Entwicklungsstufe des Kindes gebunden ist.

1. Soziale Mündigkeit

Soziale Mündigkeit ist nicht eine "Teilmündigkeit" des Menschen, sondern die Mündigkeit schlechthin. Mündig ist immer nur der Mensch, der sich verantworten kann. Wissen allein macht den Menschen nicht mündig. Es kann vorhanden sein, ohne daß der Mensch verantworten kann, was er damit anfängt. Soziale Mündigkeit schließt kognitive und sprachliche Kompetenz ein, die jedoch nicht bis ins letzte ausgeformt zu sein brauchen. Es spielt für die Mündigkeit des Menschen keine Rolle, ob er z.B. über bestimmte mathematische Kenntnisse oder über Fremdsprachen verfügt. Von den sozialen Haltungen, die die Ausformung der menschlichen Person erfordern, darf aber auch nicht eine einzige ausgeschlossen werden.

Die katholische Soziallehre spricht kaum von Mündigkeit. Diese ergibt sich aus dem Personverständnis. Was darunter konkret verstanden wird, kann erst gesagt werden aufgrund einer Synthese der sozialen Prinzipien, die ja in erster Linie Seinsprinzipien der menschlichen Person sind. Von hier aus wäre es logischer, zuerst die einzelnen aus der katholi-

schen Soziallehre ableitbaren Erziehungsziele zu erarbeiten und dann als Folgerung die soziale Mündigkeit abzuleiten. Von der Sicht der Pädagogik aus ist es jedoch sinnvoller mit dem Hauptziel zu beginnen und dieses dann in die einzelnen Ziele aufzugliedern.

Was nicht vergessen werden darf ist, daß der sozial mündige Mensch die reife Persönlichkeit ist, die Individuum, d.h. unteilbar ist. Mündigkeit ist also in keiner Weise die Summe all der Haltungen oder Bereitschaften, der Erkenntnisse und Fähigkeiten der Person. Richtig genommen müßte sie mit einem einzigen Begriff ausgedrückt werden: Person sein mit allen Konsequenzen. Trotzdem kommen wir nicht umhin, dieses Mündigsein zu beschreiben und das ist nur mit Hilfe der Analyse möglich.

a) Bereitschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten des sozial mündigen Menschen

Soziale Mündigkeit im Sinne der katholischen Soziallehre

besteht in der Bereitschaft	Dazu muß der einzelne erkennen	und braucht als Voraussetzung die Fähigkeit
sich für das Wohl der Gemeinschaft gemeinschaftlich einzusetzen;	daß er als soziales Wesen sich nur innerhalb einer Gemeinschaft verwirklichen, d.h. zu personaler Reife kommen kann;	zur Zusammenarbeit in der Verwirklichung von Werten der Gemeinschaft;
sich mit allen solidarisch zu fühlen und niemanden auszuschließen;	daß er mit allen in der Gesellschaft verbunden ist, daß er die anderen braucht und die anderen ihn;	zur Integration, Nächstenliebe, zu Initiative;
Verantwortung zu tragen für die eigene Gemeinschaft, aber auch für die Gesamtgesellschaft und damit in Staat und Wirtschaft;	daß er durch diese Verbundenheit für alle Verantwortung trägt im Rahmen seiner Möglichkeiten;	bewußt zu handeln und dafür Verantwortung zu tragen;
	daß die Gesellschaft nicht Selbstzweck ist, sondern um der einzelnen willen da ist;	Situationen zu beurteilen;
	welche Aufgaben Politik und Wirtschaft haben;	

sich für das Wohl aller einzusetzen, auch unter Opfern und Verzicht;	wann er eigene Interessen zurückstellen muß und wann er sie vertreten darf; daß nur gegenseitiger Einsatz das Wohl des Ganzen fördern kann;	zur Unterscheidung, zur Beherrschung des Egoismus, zur Hingabe;
andere anzunehmen und für sie da zu sein;	daß er zwar nicht für alle in gleicher Weise da sein kann, aber niemand bewußt ausschließen darf;	zur Hingabe, zur Nächstenliebe;
andere gelten zu lassen und dabei seine Überzeugung zu vertreten;	daß es verschiedene Ansichten und Einstellungen gibt, die zwar nicht alle zugleich wahr sein können, daß aber jeder das Recht hat, seine Einstellung zu haben;	zur Interaktion und Kommunikation, zu Toleranz und Unterscheidung der Geister;
selbständig zu handeln und sich dabei anzupassen;	daß er selbständiges Glied des Ganzen ist; wann er sich anzupassen hat, wann er es nicht braucht oder nicht darf;	zu Selbständigkeit, Integration, Unterscheidung;
zu akzeptieren, daß es in jeder Gemeinschaft Schwierigkeiten gibt;	daß es keine vollkommene Gesellschaft geben kann, und daß Lehren, die sie versprechen, unwahr sind;	Konflikte und Frustrationen zu ertragen.

b) Erziehung zur gemeinschaftlichen Wertverwirklichung (Gemeinwohl)

Wenn die soziale Mündigkeit, kurz gesagt, darin besteht, sich verantwortlich für die Gemeinschaft, für die Verwirklichung ihrer Werte einzusetzen, bedeutet dies Einsatz für das Gemeinwohl. "Die Verantwortung für das Gemeinwohl ... ist unter die Hauptpflichten des heutigen Menschen zu rechnen ... Deshalb müssen von allen Beteiligten, vor allem von den für die Erziehung Verantwortlichen, der Sinn für echte Verantwortung und die Bereitschaft zur Mitwirkung an den Gemeinschaftsaufgaben geweckt werden" 14). Es ist daher notwendig, daß

Jugendliche

- Einsicht haben in Sinn und Zweck des Gemeinwohls
- bereit sind, zum Wohl aller beizutragen,
- fähig sind, das zu leisten, was für das Wohl der Gemein-

14) Wilhelm Weber, Der Mensch ein soziales Wesen. In: Staatsethik Humanum, Köln 1977, 24-28, 27.

schaft erforderlich ist 14a).

Dazu müssen sie den Zusammenhang von Gemeingut als Eigenwert und Gemeinwohl als Dienstwert erkennen und wissen, daß man von Gemeingut nur sprechen kann, wenn es einen sittlichen Wert darstellt, weil nur ein solcher es wert ist, vom Menschen erstrebt zu werden. Sie müssen auch erkennen, daß das Gemeingut der verschiedenen Gemeinschaften unterschiedliche sittliche Höhe besitzt. Darauf weist z.B. das Konzil hin, wenn es davon spricht, daß die eheliche Gemeinschaft das Wohl der ganzen Person umfaßt (vgl. GS 49), was man von einem Sportverein, der die körperliche Ertüchtigung, vielleicht auch das Ansehen in einer Gemeinde erstrebt, nicht sagen kann. Die Kriterien, was sittlich höher und niedriger ist, müssen im Jugendalter erworben werden. Dann können die Jugendlichen auch bereit sein, sich in gemeinsamer Anstrengung für die Verwirklichung des Gemeingutes einzusetzen.

Sie sollen auch verstehen, daß nicht jeder den gleichen Beitrag zum Gemeinwohl leisten kann, daß sie aber gerade in ihrem Einsatz für die Gemeinschaft am Gemeinwohl Anteil haben 15), daß der Egoismus sie an der Selbstverwirklichung hindert. Sie müssen - bei aller Ansprechbarkeit, die sie für Gemeinschaft haben - verstehen, daß diese sich im Tun vollzieht, daß der Einsatz für sie dem Leben einen höheren Sinn verleiht als das Bemühen, für das Leben "fit" zu werden.

Jugendliche sollen erkennen, daß der Staat als Träger des gesamten Gemeinwohls (vgl. MM 20, PT 63) dieses nur fördern kann durch seine Autorität und dadurch bereit werden, die staatliche und jede rechtmäßige Autorität kritisch anzuerkennen und zu verteidigen. Darüber hinaus sollen sie aber auch einsehen, daß auch Erziehung nicht möglich

14a) Um zu vermeiden, daß über ca. 20 Seiten jede Zeile mit "Sie sollen" beginnt, werden jeweils nur die Grobziele so formuliert, wie es für Curricula üblich ist, die Feinziele aber als fortlaufender Text beschrieben.

15) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Gemeingut, Gemeinwohl, 53 s. Zweiter Teil II. 1. a).

ist ohne Autorität.

Damit sie für diese Ziele ansprechbar sind, ist es notwendig, daß sie schon als

Schulkinder

- erkennen, daß sie die Gemeinschaft brauchen und die Gemeinschaft sie;
- bereit sind zusammenzuhalten, sich füreinander einzusetzen;
- fähig, für die Gruppe Anstrengungen und Verzicht auf sich zu nehmen.

Dabei ist es notwendig, daß sie verstehen, daß ein Zusammenhalt nur da gut ist, wo die Gruppe einen guten Zweck verfolgt; daß sie die Folgen ihrer Taten vorauserkennen können und einsehen, daß nicht unbedingt das recht ist, was ihnen Befriedigung verschafft. Sie sollen bereit sein, für die Gemeinschaft etwas zu schaffen. Es genügt nicht, daß sie einsehen, daß sie andere brauchen. Sie müssen auch einsehen lernen, daß die anderen sie brauchen und daher bereit sein, sich für sie einzusetzen, selbst über die engere Bezugsgruppe hinaus. Sie sollen also übernehmen, daß Zusammenarbeit besser ist als Konkurrenz. Auch Schulkinder müssen bereits verstehen, daß es eine Autorität geben muß, damit sie sich in der Gemeinschaft wohlfühlen können; nur so werden sie später eine rechtmäßige staatliche Autorität anerkennen können.

Kleinkinder

- müssen fähig sein, in einer kleineren Gemeinschaft zu leben und
- bereit sein, um der Gemeinschaft willen auf manche Wünsche zu verzichten.

Dazu müssen sie einsehen, daß man in der Gemeinschaft zusammenhalten muß. Sehr früh schon müssen sie lernen zu akzeptieren, daß sie die Mutter nicht für sich allein besitzen, daß auch andere Familienmitglieder ihr Recht haben.

c) Vermeidung von Ausbeutung als Negation des Gemeinwohls

Wir gingen davon aus, daß das Ziel der Gemeinschaft das Gemeinwohl ist. Dieses muß, um der Persönlichkeitsentfaltung des einzelnen zu dienen, von diesem freiwillig in Eigeninitiative geschaffen werden. Ausbeutung verhindert dies, denn sie zwingt, mehr zu geben als man kann.

Jugendliche

- müssen den Begriff "Ausbeutung" richtig verstehen;
- bereit und fähig sein, auf Wünsche zu verzichten, wenn deren Erfüllung nur durch Ausbeutung anderer möglich wäre;
- fähig sein, sich selbst nicht ausbeuten zu lassen.

Dazu gehört die Erkenntnis, daß es Ausbeutung nicht nur auf wirtschaftlichem Gebiet gibt, daß vielmehr in jeder Gemeinschaft Menschen ausgebeutet werden können (vgl. QA 10). Es ist notwendig, daß sie die Ausbeutung als ein Unrecht erkennen, sich deshalb dagegen zur Wehr setzen, und auch bereit sind, sich für solche, die ausgebeutet werden, einzusetzen. Dabei müssen sie verstehen, daß sie selbst andere nicht ausbeuten dürfen und erkennen, wo sie versucht sind, dies zu tun. Sie müssen also auf Wünsche verzichten können, wenn deren Erfüllung nur durch Ausbeutung anderer möglich wäre. Voraussetzung dafür ist, daß sie die Würde der menschlichen Person achten und den Mitmenschen nicht als Mittel zum Zweck eigener Bedürfnisbefriedigung sehen. Zugleich müssen sie ihre eigene Würde erkennen, die es nicht erlaubt, sich von anderen ausbeuten zu lassen.

Schulkinder

- müssen erkennen, daß nicht nur von ihnen oft zuviel verlangt wird, sondern daß auch sie von anderen zuviel fordern;
- sie müssen bereit sein, ihre Wünsche einzuschränken, nicht mehr zu fordern als ihnen zusteht und andere leisten können;

- sie müssen fähig sein, ihre Grenzen und die anderer zu erkennen und zu akzeptieren.

Dazu gehört, daß sie verstehen, daß sie Dinge oder Handlungen nicht erzwingen dürfen, daß sie ebensowenig ein Recht haben, an ihre Eltern nur Forderungen zu stellen. Sie sollen fähig und bereit sein, sich zur Wehr zu setzen, wenn sie oder ihre Kameraden ausgebeutet werden, aber auch selbst nicht andere erpressen wollen; sie solsen erkennen, wenn andere sie zu einem Handeln zwingen wollen, das Unrecht ist. Sie müssen also auch Nein sagen können und wissen, wann sie das müssen.

Kleinkinder

- müssen erkennen, daß sie nicht alles fordern können;
- sie müssen bereit und fähig sein, Verzicht zu leisten.

Sie dürfen kleineren und schwächeren Kindern nicht Dinge, die sie selbst haben möchten, entreißen und auch nicht mit Drohungen erzwingen. Die Zuneigung anderer Kinder sollen sie mit Zuneigung erwidern können und nicht zu ihrem Vorteil ausnützen.

d) Erziehung zur Freiheit

Freiheit gehört zum Personsein des Menschen. Damit der Mensch aber den richtigen Gebrauch von Freiheit machen kann, bedarf es der Erziehung. Ein Mensch ist in dem Grad mündig, in dem er von seiner Freiheit rechten Gebrauch machen kann. In diesem Sinn kann es sich nicht um eine liberalistisch verstandene Autonomie des einzelnen in Bezug auf sein Tun handeln (vgl. OA 35), um ein Lösen von jeder Bindung (OA 26). Die katholische Soziallehre versteht Freiheit als die Möglichkeit des Menschen, zum Guten Ja zu sagen (vgl. GS 17), zugleich aber als die Möglichkeit zur Schuld.

Jugendliche

- sollen verstehen, was Freiheit im Sinn des christlichen Menschenbildes ist;

- sie sollen bereit sein, in freier Entscheidung sich für das Gute und für das Wohl des Mitmenschen einzusetzen;
- sie sollen fähig sein, sich selbst zu bestimmen und sich nicht manipulieren lassen.

Das heißt im einzelnen, sie sollen verstehen, daß Freiheit zwar mit dem Personsein gegeben ist, daß diese aber erst im Laufe der Entwicklung entfaltet werden muß und daß sie selbst zu dieser Entfaltung beitragen müssen. Sie sollen Einsicht gewinnen in die Problematik der Freiheit, die gleichzeitig Gebundenheit bedeutet, denn in jedem Vollzug der Freiheit binden sie sich selbst. Weiter müssen sie bereit sein, sich an das erkannte Gute, nicht an das Vorteilhafte zu binden. Dazu brauchen sie Kritikfähigkeit, Durchsetzungskraft, Selbständigkeit. Dies alles wird ihnen nur möglich sein, wenn sie bereits als

Schulkinder

- verstehen, daß Freiheit nicht heißt, einfach tun zu können, was man gerade will, sondern wollen zu können, was recht ist;
- bereit sind, in der Bejahung des Guten auch momentane Nachteile auf sich zu nehmen;
- fähig sind, den Egoismus zu bekämpfen.

Im einzelnen müssen sie verstehen, daß gut und nützlich nicht dasselbe ist, daß sie bessere Menschen nur werden, wenn sie das Gute tun und nicht, wenn sie es mit zweifelhaften Mitteln zu etwas bringen. Dabei müssen sie einsehen, daß sie sich durch eine freie Entscheidung binden, also auch zu ihrem Vorsatz, ihrem Versprechen stehen müssen. Sie müssen auch verstehen, daß sie zwar aufgrund der Freiheit die Möglichkeit haben, ebenso das Böse wie das Gute zu tun, daß sie aber durch eine schlechte Tat schlechtes Gewissen haben und nur dann wieder echt frei werden, wenn sie sich von diesem befreit haben. Deshalb sollen sie fähig und bereit sein, ihre Taten zu überlegen, ob sie recht sind vor Gott.

Kleinkinder

- müssen verstehen, daß sie nicht alles tun dürfen was sie wollen;
- bereit sein zu gehorchen;
- fähig sein, sich zu behaupten, durchzusetzen, aber auch nachzugeben.

Dazu müssen sie Vertrauen erwerben zu den Eltern und Erziehern, aus dem heraus allein der Gehorsam möglich und berechtigt ist. Sie müssen selbständig werden wollen können und allmählich für ihr Wollen Entscheidungskriterien gewinnen. Sie müssen aber auch bereit und fähig sein, etwas zu tun, womit sie anderen Freude machen können.

2. Erziehung zur Verantwortung auf der Grundlage der Sozialprinzipien

Verantwortung ist mit Personsein und daher mit Freiheit verknüpft. Der Mensch ist seinem Mitmenschen gegenüber verantwortlich, der Gesellschaft - in manchen Staaten der Partei. In der katholischen Soziallehre wird die Verantwortung in erster Linie als Verantwortung vor Gott verstanden (vgl. PP 15, IAO 20). Als Ebenbild Gottes ist der Mensch ein Du Gottes, von dem er angesprochen wird und der von ihm Antwort erwartet 16). Mehr noch, er ist ein Bruder Christi, so daß in Christus alle Menschen Brüder sind. An jeden Menschen richtet Gott die Frage: "Wo ist dein Bruder?" (Gen 4,9). Weil jeder Mensch Ebenbild Gottes und ein von Christus Erlöster ist, darum ist der Mensch für jeden Mitmenschen verantwortlich - und muß zu dieser Verantwortung hingeführt werden (MM 195). Erziehung zur Verantwortung kann daher nicht von religiöser Erziehung getrennt werden, die das Bewußtsein der Verantwortung Gott gegenüber vermittelt, einem Gott gegenüber, der nicht als strenger Richter den Menschen zur Verantwortung ziehen will, sondern der als liebender Vater von ihm Antwort erwartet, weil er sein end-gültiges Wohl will.

16) Vgl. L. Scheffczyk, Das Ebenbild Gottes, 80, s. oben, 125.

Hier stellt sich die Frage nach der Freiheit des Educanden. Wenn der Mensch Gott antwortet, kann diese Antwort immer nur eine in menschlicher Freiheit vollzogene sein. Auch der Heranwachsende hat diese Freiheit, denn sie gehört zur Person. Da die Freiheit aber noch nicht ausgereift ist, kann die Erziehung ihn nicht von vornherein vor die Entscheidung stellen, ob er sich Gott gegenüber verantwortlich fühlen will oder nicht; denn auch an den Erzieher stellt Gott die Frage: Wo ist dein Bruder? Bei der Erziehung zur Verantwortung im Sinn der katholischen Soziallehre kann es sich also nicht um eine formale Verantwortung handeln, die den Menschen auf nichts festlegt, der er sich dann letztenendes doch entziehen kann. Sie kann nur eine intendierte Hinführung zur konkreten Verantwortung vor Gott für den Mitmenschen sein, die im Gewissen tief verwurzelt sein muß. Welche Formen diese Verantwortung haben muß, sagen die Sozialprinzipien.

a) Solidarität als wechselseitige Verantwortung

Das Solidaritätsprinzip ist das Grundgesetz der wechselseitigen Verantwortung. Es gründet in der Gemeinverstrikkung und Gemeinhaftung 17) und fordert die Brüderlichkeit unter den Menschen.

Jugendliche

- sollen erkennen, daß der Mensch von Natur aus auf Gemeinschaft hingeordnet ist 18) und ohne sie nicht existieren kann;
- sie sollen bereit sein, nicht nur Erwartungen an die Gemeinschaft zu stellen, sich vielmehr für sie verantwortlich zu fühlen;
- sie sollen fähig sein, bei aller Verantwortung Toleranz zu üben und dabei ihre Überzeugung zu vertreten und sie nicht mit gegensätzlichen Anschauungen zu vermischen (MM 239)

Im einzelnen also müssen sie verstehen, daß sie in das

17) s. oben 139 f.
18) Vgl. oben, 126 f.

Schicksal ihrer Gemeinschaft "verstrickt" sind, wie die katholische Soziallehre sagt und sich nicht daraus lösen können, solange sie dieser Gemeinschaft angehören; daß sie, selbst wenn sie sich von ihr lösen würden, doch wieder in andere Gemeinschaften verstrickt wären. Es muß ihnen klar sein, daß sie das Wohl der Gemeinschaft sowohl fördern als auch beeinträchtigen können, daß sie aber durch die Gemeinschaft selbst um so mehr gefördert werden je mehr sie zum Wohl aller beitragen, und um so mehr beeinträchtigt, je weniger sie das tun. Weiter müssen sie verstehen, daß sie nicht nur mit einer bestimmten Gemeinschaft, sondern mit der ganzen Menschheit verbunden sind und sich daher mit allen solidarisch fühlen sollen (vgl. GS 27, PP 64), nicht nur mit einer bestimmten Gruppe oder "Klasse". Dazu ist es notwendig, daß sie erkennen, daß der Mensch sich nur dann wirklich mit allen solidarisch fühlen kann, wenn er alle Menschen als Kinder desselben Vaters versteht und nicht als zufällige Einzelprodukte einer Evolution. Von dieser Erkenntnis aus sollen sie bereit sein, sich auch mit Menschen anderer Herkunft zu solidarisieren, selbst wenn diese ihre Haltung nicht beantworten 19).

Weil die Verantwortung, die sie für die Gemeinschaft haben, letztlich eine vor Gott ist, sollen sie erkennen, daß sie sich ihr nie entziehen können, daß sie sich nicht damit entschuldigen können, daß andere sich auch nicht für die Gemeinschaft einsetzen 20). Vielmehr sollen sie bereit sein, für das Versagen anderer einzutreten, damit nicht das Gemeinwohl leidet. Aber auch zur Verantwortung für die Gesellschaft sollen sie bereit sein aus der Erkenntnis heraus, daß ihr eigenes Wohl mit dem der Gesamtheit verknüpft ist. Zu all dem brauchen sie eine persönliche Bindung an Gott, die die Grundlage jeder echten

19) Hier entsteht ein Problem mit Gastarbeitern, die Muslims sind. Im Gegensatz zu Angehörigen anderer Religionen ist es ihnen nicht erlaubt, freundschaftliche Beziehungen zu "Ungläubigen" zu pflegen. Diese sind entweder zu bekehren oder als "Feinde" zu betrachten.

20) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft,16, s. oben, 140 und

d.h. umfassenden Solidarität ist. Voraussetzung dafür ist, daß sie schon als

Schulkinder

- erkennen, daß aus der Solidarität mit der Gruppe eine Schicksalsgemeinschaft mit ihr erwächst.
- Sie sollen bereit sein, aus der Verantwortung heraus die Gruppe günstig zu beeinflussen.
- Sie sollen fähig sein zu einem Verhalten, das sie zu wertvollen Gruppenmitgliedern macht.

Es ist also notwendig, daß sie sich mit der Gruppe solidarisieren. Sie sollen erkennen, daß sie die Gemeinschaft brauchen, aber auch die Gemeinschaft sie und von daher bereit sein, für diese etwas zu leisten, auch das zu tun, was andere Mitglieder versäumen. Weiter sollen sie erkennen, daß sie ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen in die Gruppe hineintragen und diese damit besser oder schlechter machen und dafür Verantwortung zu tragen haben.

Auch für den Ruf ihrer Familie sollen sie sich verantwortlich fühlen und erkennen, daß sie trotz zunehmender Ablösung mit ihr verbunden bleiben müssen, weil die Mitglieder einer Familie sich gegenseitig brauchen.

Immer mehr soll ihnen bewußt werden, daß sie für ihr Tun und das Tun der Gruppenmitglieder, das sie veranlassen und mitbeeinflussen, vor Gott Rechenschaft geben müssen, und zwar úm so mehr, je mehr Einfluß sie auf die Gruppe haben. Dazu brauchen sie ein zwar ihrem Alter gemäßes, aber richtiges Gottesbild, das später immer klarer, aber nicht revidiert werden muß.

Um all dies als Schulkinder zu erreichen ist es notwendig, daß sie bereits als

Kleinkinder

- erkennen, daß alle, die zur Gruppe gehören, voneinander

N. Monzel, Katholische Soziallehre I, 363, s. oben a.a.O.

abhängig sind;
- bereit sind, anderen Kindern und ihren Eltern Freude zu machen;
- fähig sind, sich zu beherrschen und eine gewisse Verantwortung zu übernehmen für Dinge der Gruppe, aber auch mit zunehmendem Alter für kleinere Kinder.

Dazu ist notwendig, daß sie erkennen, daß sie selbst, aber auch die anderen Kinder, sich nicht wohlfühlen können, wenn sie stören. Sie müssen also fähig sein zu positivem Sozialverhalten, zum Einfügen in die Gruppe, zur Überwindung der Aggressivität.

Wichtig ist, daß sie wissen, daß Gott sich um sie kümmert, aber auch um alle anderen Menschen, und daß Gott sie mittun läßt, wenn er sich um andere kümmert.

b) Subsidiarität als richtig verstandene Hilfeleistung

Das Subsidiaritätsprinzip sagt, wer für wen verantwortlich ist und in welchen Fällen einzelne und Gemeinschaften bzw. der Staat Verantwortung tragen 21).

Jugendliche

- sollen verstehen, was unter dem Subsidiaritätsprinzip verstanden wird, wann die Gesellschaft helfend eingreifen muß und wann sie es nicht darf 22).
- Sie sollen bereit sein, selbst zu tun, was sie können und nicht aus Bequemlichkeit die Hilfe anderer, auch nicht die des Staates, beanspruchen. Wo andere Hilfe brauchen, sollen sie zum Helfen bereit sein.
- Sie sollen fähig sein, so zu helfen, daß der andere dadurch selbständiger, tüchtiger wird, daß er sich selbst besser helfen kann.

Dazu ist wichtig, daß sie erkennen, wo Hilfe notwendig ist und diese nicht aufdrängen, um sich andere zu verpflichten. Sie sollen bereit sein jenen zu helfen,

21) Vgl. oben, 142.

22) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft. Freiburg 1968, 79.

die das für sie Notwendige nicht zu leisten vermögen. So sollen sie aufgrund des Wissens um die Gemeinhaftung bereit sein, z.B. behinderten Menschen zu helfen, Schwächeren in Schule und Arbeitsstätte, Ausländern bei der Eingliederung, vor allem zur besseren Beherrschung der Sprache, ohne ihnen eine Kultur aufzudrängen, die diese (noch) nicht akzeptieren können.

Sie sollen erkennen, daß sie sich selbst nur verwirklichen können, wenn sie anderen von ihrem Wissen und Können mitteilen, andere also bereichern 23); dabei aber auch bereit sein, sich helfen zu lassen, wo sie Hilfe brauchen. Wichtig ist, daß sie wissen, daß Hilfe dann am sinnvollsten ist, wenn sie Hilfe zur Selbsthilfe ist 24), und daß sie Menschen, denen geholfen wird, die Möglichkeit geben muß, sich besser zu verwirklichen; daß sie durch ihre Hilfe die Freiheit anderer nicht beeinträchtigen dürfen, sondern es ihnen ermöglichen müssen, in Freiheit für sich zu sorgen.

Schulkinder

- müssen erkennen, daß sie nicht nur Hilfe brauchen, sondern auch verpflichtet sind, anderen zu helfen. Sie müssen erkennen, wann diese Hilfe notwendig ist.
- Sie sollen bereit sein, selbst zu tun, was sie können, aber auch auf Befriedigung eigener Wünsche zu verzichten, wenn sie dadurch anderen die notwendige Hilfe leisten können.
- Sie sollen fähig sein, anderen so zu helfen, daß diese dadurch sich selbst helfen können und nicht ihre Selbständigkeit verzögert wird.

Das heißt also, sie sollen schwächeren Kindern helfen, daß diese nicht einfach bessere Ergebnisse haben durch die geleistete Hilfe, sondern selbst zu höheren Leistungen

23) Vgl. M. Plattel, Der Mensch und das Mitmenschliche. Sozialphilosophie I, 50 f., s. oben 126 f.

24) Vgl. F. Klüber, Individuum und Gemeinschaft in katholischer Sicht. Bückeburg 1963, 571.

fähig und somit tüchtiger werden. Dabei soll ihnen bewußt werden, daß sie aus Solidarität zu dieser Hilfe verpflichtet sind. Das verlangt von Ihnen selbst den Willen und die Fähigkeit, den Egoismus immer mehr zu überwinden.

Kleinkinder

- sollen erkennen, daß kleinere und schwächere Kinder Hilfe brauchen.
- Sie sollen bereit sein, diese Hilfe zu leisten
- und fähig, wirklich zu helfen, d.h. nicht die Aufgaben der andern zu lösen, sondern ihnen zu zeigen, wie sie diese selbst ausführen können.

Dazu ist notwendig, daß sie Kontakte aufbauen können, durch die sie erst erfahren, wer von ihnen Hilfe braucht und wer ihnen helfen kann. Sie müssen auch verstehen, daß körperlich Größere nicht unbedingt stärker sein und mehr können müssen. (Kleinkinder setzen Alter und Körpergröße gleich) 25).

c) Gerechtigkeit als Zugeständnis von Rechten und Erfüllung von Pflichten

Die klassischen Formen der Gerechtigkeit betreffen die Ordnung und Verantwortung der Menschen als Rechtspartner, bzw. in ihrem Verhältnis zum Staat 26). Es scheint daher sinnvoller, sie im allgemeinen unter 3. "Politische und wirtschaftliche Verantwortung" anzuführen.

Hier geht es mehr um die soziale Gerechtigkeit, deren Anliegen das Ganze der Gesellschaftsordnung ist, und die auch in Familie und Gruppe verwirklicht werden muß. Ihr Grundsatz heißt: "Jedem das Seine" 27), Um zur Verwirk-

25) Vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, Wien[12] 1977, 98.

26) Vgl. oben 146 f.

27) Diesem Grundsatz vertrat bereits Aristoteles, der in seinem anthropologischen Ternar, auf dem der pädagogisch-didaktische Ternar aufbaut, verlangte:"Nicht jedem das Gleiche, sondern jedem das Seine" -Vgl.Fritz

lichung dieser Gerechtigkeit beitragen zu können, müssen

Jugendliche

- erkennen, daß es ohne Gerechtigkeit keine Ordnung in der Gesellschaft geben kann, daß auch sie für die Verwirklichung der Gerechtigkeit verantwortlich sind.
- Sie sollen bereit sein, die soziale Ordnung erhalten zu helfen und, wo nötig, Verbesserungen vorschlagen und fähig sein, an deren Verwirklichung mitzuarbeiten 28).
- Sie sollen fähig sein, die Rechte und Bedürfnisse ihrer Kameraden und anderer Menschen zu erkennen und bereit sein, sie zu akzeptieren.

Es muß ihnen klar sein, daß zwar alle Menschen gleich sind, daß es aber in der Gerechtigkeit keine Gleichheit geben kann - mit Ausnahme der Tauschgerechtigkeit -, da die Situationen der einzelnen unterschiedlich sind. Dazu ist notwendig, daß sie erkennen, wodurch sich Unterschiede ergeben, die unterschiedliche Zuteilung von Gütern bzw. unterschiedliche Behandlung erforderlich machen; aber auch, wo die Güterverteilung ungerecht ist. Sie müssen einsehen, daß z.B. auch in der Familie nicht jeder das gleiche Recht hat, sondern jeder sein Recht. Sie sollen erkennen, daß gerade in der sozialen Gerechtigkeit das Gemeinwohl verwirklicht wird, an dem jeder auf seine Weise teilhat. Deshalb sollen sie Verständnis für die Probleme anderer haben und bereit sein, solchen zu helfen, die benachteiligt werden.

Sie sollen erkennen, daß die soziale Gerechtigkeit die Erhaltung der sozialen Ordnung erstrebt, jedoch ohne Starrheit, sondern in Aufgeschlossenheit für notwendige Verbesserungen. Dazu ist notwendig, daß sie kritikfähig sind, d.h. unterscheiden können zwischen dem, was ist, was sein soll und sein kann und dem, was nicht sein darf. Sie sollen

Stippel, Vorlesung WS 1967: Ausgewählte Kapitel aus der antiken und mittelalterlichen Bildungs- und Erziehungsgeschichte.

28) Vgl. F. Klüber, Katholische Gesellschaftslehre 1.Bd., 711, s. oben 149.

aber auch verstehen, daß sie eine Reform in der Gesellschaft nicht herbeiführen können, wenn sie im eigenen Kreis anstelle sozialer Gerechtigkeit den Egoismus setzen.

Um dafür im Jugendalter ansprechbar zu sein, müssen sie als

Schulkinder

- einsehen, daß nicht alle gleich behandelt werden können, daß gleiche Behandlung höchst ungerecht sein kann. Sie sollen verstehen, daß es Kinder gibt, die mehr brauchen.
- Aufgrund dieser Einsicht sollen sie bereit sein, ihnen dies zu gewähren und
- fähig, ihnen zu geben, was diese brauchen, wenn sie selbst solche Dinge entbehren können.

Dabei sollen sie aber auch verstehen, daß sie ungerecht sind, wenn sie durch Nicht-eingestehen einer Schuld oder ihre Abwälzung auf andere veranlassen, daß diese bestraft werden. Sie müssen also den Mut haben, zu dem zu stehen, was sie getan haben und den Willen, den Schaden wiedergutzumachen. Außerdem müssen sie verstehen, daß es ungerecht ist, wenn sie Kinder aus ihrer Gruppe ausschließen, nur weil diese irgendwelche Mängel oder Gebrechen haben, und daher bereit sein, alle Kameraden anzuerkennen, besonders die Schwächeren, weil diese es nötiger haben.

Kleinkinder

- sollen bereits einsehen, daß sie auf manche Kinder mehr Rücksicht nehmen müssen, weil diese sie brauchen.
- Sie sollen bereit sein zu akzeptieren, daß nicht alle stets dasselbe bekommen können, weil von einer Sache nicht immer genug da ist.
- Sie sollen bereit und fähig sein, auf Kleinere und Schwächere besondere Rücksicht zu nehmen.

Dazu gehört auch, daß sie akzeptieren, wenn solche für etwas gelobt werden, was bei ihnen selbst für selbstverständlich gehalten wird, daß andere etwas bekommen, was

sie nicht haben. Sie müssen aber auch einsehen, daß sie selbst manches haben, was anderen fehlt.

d) Liebe als Grundhaltung in der Verantwortung

Die Verantwortung, die im Personsein des Menschen als Ebenbild Gottes begründet ist, muß von daher getragen sein durch Vernunft, aber auch durch Liebe; denn die christliche Lehre sagt von Gott, daß er die Liebe ist. Die Handlungen des Menschen müssen also nicht nur vernünftig sein, sondern aus der Liebe entspringen.

Die Liebe ist auch Voraussetzung für den Frieden. Friedenserziehung ist nur über Erziehung zur Liebe möglich; denn sie schafft "über alle ... Trennung hinweg eine innere Gemeinschaft und Verbundenheit zwischen den Gemeinschaftsgliedern" 29). Auch zwischen den Völkern ist Friede nicht möglich, wenn Menschen sich gegenseitig hassen. "Denn es wird kein Friede in der menschlichen Gesellschaft herrschen, wenn er nicht zuerst im Herzen eines jeden einzelnen Wohnung nimmt ..." (PT 165), wenn eine Gesellschaft nicht "von lebendiger Liebe erfüllt ist ..." (PT 167).

Jugendliche

- sollen verstehen, daß eine Gesellschaft ohne Liebe unmenschlich ist.
- Sie sollen bereit sein, niemanden von ihrer Liebe auszuschließen, auch wenn sie nicht alle gleich lieben können.
- Sie sollen fähig sein, die Liebe in erster Linie in ihrem engsten Kreis zu verwirklichen.

Im Einzelnen sollen sie erkennen, daß
Verantwortung ohne Liebe rücksichtslos macht,
Zusammenleben ohne Liebe ausbeuterisch macht,
Ordnung ohne Liebe kleinlich macht,
Gerechtigkeit ohne Liebe hart macht,

29) F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, Osnabrück 1971, 94.

Solidarität ohne Liebe fordernd macht,
Macht ohne Liebe gewalttätig macht,
Besitz ohne Liebe geizig macht,
Intelligenz ohne Liebe roh macht,
Hilfe ohne Liebe erdrückt,
Friede ohne Liebe kalter Krieg ist.

Weiter sollen sie verstehen, daß Liebe nicht blind macht, sondern sehend; nicht fesselt, sondern löst; nicht zwingt, sondern befreit; nicht bedrückt, sondern erleichtert; nicht leerschöpft, sondern erfüllt. Auf dieser Grundlage können sie erkennen, daß Sexualität nur auf der Basis echter Liebe nicht ausbeutet, nicht als Mittel zum Zweck eigener Befriedigung mißbraucht, die Freiheit des anderen achtet; daß hingegen Hingabe ohne Liebe sich wegwirft und menschenunwürdig ist; daß Liebe die Treue bedingt. Sie sollen erkennen, daß wahre Liebe ihre Wurzel in Gott hat und das Gebot der Liebe das Hauptgebot des Christentums ist (vgl. GS 24); daß die Liebe das tragende Fundament menschlicher Gemeinschaft ist, vor allem der Ehe (GS 49). Erziehung zur Ehe ist Erziehung zur Liebe, die die Verantwortung für den Partner einschließt. Sie sollen verstehen, daß die Liebe die den Menschen am meisten auszeichnende Haltung ist, zugleich aber auch die schwierigste. Aus der Haltung der Liebe heraus sollen sie nicht nachtragen, sondern verzeihen und damit Frieden stiften. Dabei soll ihnen klar sein, daß Friede nur auf der Grundlage der Liebe echt ist, daß Waffenstillstand auch im privaten Leben zwar besser ist als Krieg, aber nicht Friede bedeutet.

Schulkinder

- müssen schon verstehen, daß die Nächstenliebe Pflicht eines jeden Christen ist, und daß man bei ihr beim "Nächsten" anfangen muß.
- Sie sollen bereit und fähig sein, für andere um derentwillen etwas zu tun und auf etwas zu verzichten.

Erziehung zur Liebe ist ohne religiöse Erziehung nicht

möglich. Schulkinder müssen schon verstehen, daß man Gott nur lieben kann, wenn man den Nächsten liebt (1 Joh 4,20). Sie müssen aber auch fähig sein, anderen zu zeigen, daß sie sie gern haben.

Aus echter Nächstenliebe heraus sollen sie bereit sein zum Frieden, d.h. zum Lösen von Streitigkeiten, zum Verzeihen. Sie sollen freundlich sein, auch wenn ihnen jemand unrecht getan hat.

Kleinkinder

- müssen fähig sein, Erwachsene und Kinder gern zu haben und ihnen gegenüber ihre Liebe auszudrücken.
- Sie sollen bereit sein, andere Kinder nicht abzulehnen.

Dazu ist nötig, daß sie erkennen, daß "lieb sein" nicht darin besteht, sich willenlos unterzuordnen, sondern Gebote von Eltern und Erziehern deshalb zu befolgen, weil sie überzeugt sind, daß diese es gut meinen. Im gegenseitigen Umgang sollen sie bereit und fähig sein, freundlich und friedlich miteinander zu verhandeln und bei Streitigkeiten einander zu verzeihen.

3. Erziehung zur politischen und wirtschaftlichen Verantwortung

Die Sozialerziehung muß nicht nur die zwischenmenschlichen Beziehungen berücksichtigen, sondern auch die Beziehungen zur Gesamtgesellschaft. Gerade die katholische Soziallehre gibt hierin wichtige Hinweise. Ihr geht es ja um eine Gesellschaft, die das Gemeinwohl fördert (GS 74), die dem einzelnen das personale Wachstum ermöglicht. Daß dabei der einzelne mitverantwortlich ist, ist selbstverständlich und wird von der katholischen Soziallehre deutlich gesagt 30). Nur wenn im Staat Ordnung herrscht, wenn die Wirtschaft funktioniert und dabei ihre Form der Würde des Menschen entspricht (GS 63), kann der Mensch auch in seinen kleinen Sozialverbänden gesichert leben, kann er sich verwirklichen.

30) Vgl. D. v.Hildebrand, Methaphysik der Gemeinschaft. Regensburg 1955, 361; s. oben 1979.

a) Verantwortung im Staat

Im Gegensatz zu einer emanzipatorischen Erziehung, die die Heranwachsenden zur Auflehnung gegen alle bestehenden Institutionen beeinflußt 31), will die katholische Soziallehre zwar nicht eine Hörigkeit gegenüber dem Staat, aber eine Mitarbeit mit ihm, da sie ihn als in der Natur des Menschen begründet versteht 32). Sie weiß um die Unzulänglichkeit jeder Staatsform, begründet in der Unzulänglichkeit des Menschen überhaupt. Der Mensch kann und muß aber auch versuchen, einen immer besseren, dem Menschen gemäßeren Staat aufzubauen.

Um zu einer verantwortlichen Mitarbeit im Staat fähig zu werden, sollen

Jugendliche

- verstehen, daß der Staat eine der menschlichen Natur entsprechende Einrichtung ist, der von allen Bürgern getragen werden muß und nicht nur von einer "Klasse" beherrscht werden darf.
- Sie sollen bereit und fähig sein, sich am öffentlichen Leben zu beteiligen.
- Es muß ihnen klar sein, daß es keinen Staat ohne Autorität geben kann.
- Sie sollen deshalb bereit sein, diese Autorität anzuerkennen,aber auch fähig, sie kritisch zu hinterfragen.

Trotz der Überzeugung von der Notwendigkeit des Staates müssen sie verstehen, daß es nie einen vollkommenen Staat geben wird; daß jeder Staat der Verbesserung bedarf, daß man aber nicht einfach diese Institution niederreißen kann, um eine neue, ungewisse aufzubauen, da sonst das Chaos herrschen würde.

31) Vgl. Klaus Mollenhauer, Erziehung zur Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1968, 67; dazu
Robert Spaemann, Emanzipation - ein Bildungsziel? In: Merkur Heft 1, 1975. Stuttgart 11-24, 15.

32) Vgl. F. Klüber, Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, 62, s. oben, 171.

Sie sollen sich für Parteiprogramme interessieren und fähig sein zu unterscheiden, welches Menschenbild und damit welches Ziel jeweils hinter diesen steht, auch wenn es nicht offensichtlich ist. Dazu gehört, daß sie sich für Diskussionen und Beschlüsse im Parlament interessieren, daß sie bereit sind, von ihrem Wahlrecht Gebrauch zu machen (GS 75), aber auch von ihrem Demonstrationsrecht, wenn der Staat ungerechte Gesetze erlassen will 33).

Es muß ihnen klar sein, daß ohne Beteiligung der Bürger eine Demokratie nicht wirklich eine solche ist, daß alle Passivität in diesem Bereich die Feinde des Staates stärkt. Aus Gerechtigkeit sollen sie dem Staat jene materielle Hilfe geben, zu der sie verpflichtet sind 34), damit dieser das Gemeinwohl fördern kann, d.h. Steuern entrichten und bei besonderen Katastrophen auch zu Spenden bereit sein. Sie sollen verstehen, daß der Staat die Pflicht hat, das Subsidiaritätsprinzip zu wahren und daher bereit sein mitzuwirken, d.h. selbst zu leisten, was sie können und solche Leistungen nicht vom Staat erwarten 35). Sie sollen einsehen, daß der Staat um der Gerechtigkeit willen für einen sozialen Lastenausgleich zu sorgen hat 36) und in der Erkenntnis ihrer solidarischen Verbundenheit bereit sein, die notwendigen Abgaben wie Sozialbeiträge zu entrichten.

Sie sollen aber auch erkennen und dies durch ihren politischen Einsatz zeigen, daß Autorität durchaus mit Freiheit verbunden werden kann, solidarische Verbundenheit mit dem Ganzen mit persönlicher Initiative; daß Einheit durchaus mit fruchtbarer Vielfalt vereinbar ist 37).

33) Vgl. J. Höffner, Christliche Gesellschaftslehre, Kevelaer[4] 1965; 233, s. oben, 181.

34) Vgl. GS 75; s. oben, 179.

35) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft. Freiburg 1958, 115, s. oben, 180.

36) Vgl. oben 146 f.

37) Vgl. oben 180.

Schulkinder

- sollen verstehen, daß sie nur in einem geordneten Staat frei leben können; daß in jeder Gemeinschaft eine Autorität nötig ist und daher
- bereit sein, der Autorität in Familie, Schule, Heim usw. Folge zu leisten. Dabei sollen sie
- fähig sein zu echter Kritik.

Sie sollen erkennen, daß solche, die sie gegen den Staat und jede Autorität aufhetzen, letztlich nur selber mehr Macht wollen und nicht das Wohl der Bevölkerung suchen. Es muß ihnen klar sein, daß nicht diejenigen am freiesten sind, die sich in keiner Weise binden, sondern die, die sich an das Gute binden können. Sie sollen aber nicht nur gehorchen, sondern auch selbst Initiative ergreifen können. Als ältere Schulkinder sollen sie verstehen, daß nur positive Kritik aufbauen kann, negative aber zerstört.

Kleinkinder

- sollen erkennen, daß Autorität Ordnung schafft, die notwendig ist, damit man sich wohlfühlen kann.
- Sie sollen bereit und fähig sein, Eltern und Erziehern zu gehorchen, nicht mechanisch, sondern freiwillig.

Dazu brauchen sie die Überzeugung, daß Eltern und Erzieher von ihnen nur das verlangen, was für sie gut ist. Vor ihren Eltern und Erziehern müssen sie Achtung haben.

b) Verantwortung am Arbeitsplatz

Die katholische Soziallehre, die die Arbeit als Mitwirkung am Schöpfungswerk Gottes versteht 38), sieht gerade von da her die Verantwortung des Menschen an seinem Arbeitsplatz, gleich welche Stellung er hat. Der Mensch ist verantwortlich für seine Leistung, nicht nur aus Gerechtigkeit, d.h. weil er dafür bezahlt wird, sondern auch weil er durch

38) Vgl. N. Monzel, Katholische Soziallehre. I.Band Grundlegung. Köln 1965, 62; s. oben, 197.

seine Arbeit zum Wohl des Ganzen beitragen muß 39). Er ist aber auch verantwortlich für den Einfluß, den er auf seine Arbeitskollegen ausübt 40).

Um zu dieser Verantwortung fähig zu werden, müssen

Jugendliche

- verstehen, daß Arbeit nicht nur ein Job oder eine lästige Pflicht ist, sondern daß sie sich dadurch auch verwirklichen können (GS 35), und daher
- bereit sein, ihre Pflicht zu erfüllen.
- Dabei dürfen sie nicht so in ihrer Arbeit aufgehen, daß sie sich selbst verlieren 41).

Hierzu ist notwendig, daß sie erkennen, welcher Beruf ihnen zusagt und für welchen sie sich eignen, damit sie sich bei ihrer Arbeit auch wohlfühlen können. Sie sollen sich bewußt sein, daß der Mensch zur Arbeit verpflichtet ist und verstehen, daß sie durch ihre Arbeit auch zum Wohl aller beitragen müssen (GS 34); daß sie damit einen Auftrag Gottes erfüllen (a.a.O.). Sie sollen einsehen, daß sie nicht nur durch ihre Worte, sondern auch durch ihre Arbeitshaltung ihre Kollegen beeinflussen; daß sie also eine Verantwortung für deren durch sie beeinflußte Arbeitsmoral haben. Aus Achtung vor der menschlichen Person dürfen sie ihre Arbeitskameraden nicht als Mittel zum Zweck des eigenen Aufstiegs gebrauchen.

Die Rechte, die ihnen ihre Arbeit bringt, sollen sie erkennen und zu verteidigen fähig sein und wissen, wann sie ein Recht haben zu streiken und wann sie durch Streik sich und ihre Kollegen gefährden würden.

Da die verkürzte Arbeitszeit mehr Freizeit zur Folge hat, sollen sie auch fähig werden, diese sinnvoll zu gestalten.

39) Vgl. M. Plattel, Der Mensch in der Gesellschaft, Sozialphilosophie II. Köln 1966, 128; s. a.a.O.

40) Vgl. N. Monzel, a.a.O., 364, s. oben, 140.

41) Vgl. oben, 197.

Schulkinder

- sollen ein Pflichtbewußtsein haben in Bezug auf ihre Arbeit und Schule und daheim,
- Sie sollen bereit sein, im allgemeinen zuerst ihre Arbeiten zu erledigen und dann erst zu spielen.
- Sie sollen fähig sein, auf Vergnügen zu verzichten, wenn sie sonst ihre Pflichten vernachlässigen würden.

Dies können sie leichter, wenn sie einsehen, daß es nicht selbstverständlich ist, eine Schule besuchen zu können. Daneben sollen sie auch bereit sein, zu Hause zu helfen, wo sie sehen, daß sie gebraucht werden. Angefangene Arbeiten sollen sie vollenden können und gewillt sein, eine Leistung zu erbringen.

Kleinkinder

- müssen - bei aller Notwendigkeit des Spielens - erkennen, daß man nicht immer tun kann, was man gerade möchte.
- Sie sollen fähig werden, verschiedene Arbeiten auszuführen und ein angemessenes Maß an Leistungsbewußtsein haben.

Dazu brauchen sie eine altersgemäße Selbständigkeit. Im Laufe der Zeit sollen sie fähig werden, ein Spiel oder Werk zu planen und zu Ende zu führen. Dazu müssen sie vorher sich schon mit Dingen spielend beschäftigen können.

c) Verständnis und Verantwortung für Eigentum

Das Eigentum ist in unserer Gesellschaft viel umstritten und seine Institution ist ein beliebtes Angriffsziel für Demagogen 42). Einerseits ist eine freie Wirtschaft nur auf seiner Grundlage möglich, andererseits verführt es oft die Menschen, sich auf Kosten anderer zu bereichern. Ein ausgewogenes Verhältnis zum Eigentum ist daher unbe-

42) Vgl. Werner Weber, Chancen und Grenzen des Privateigentums. In: Staatsethik - Humanum, 127; s. oben, 188.

dingt erforderlich.43).und muß durch Erziehung erworben werden.

Jugendliche

- sollen wissen, welche Wirtschaftsformen es gibt und verstehen, daß die soziale Marktwirtschaft dem Wesen der Person am ehesten gerecht wird 44); daß aber auch diese Wirtschaftsform ihre Mängel hat.
- Sie sollen aus Verantwortung und Gerechtigkeit das Eigentum anderer achten.
- Sie sollen fähig sein, sich durch eigene Arbeit und Sparsamkeit Eigentum zu erwerben.

Es muß ihnen klar sein, daß Privateigentum an Produktionsmitteln die allgemeine Bestimmung der Güter nicht ausschließt, denn "Gott hat die Erde mit allem, was sie enthält, zum Nutzen aller Menschen und Völker bestimmt" (GS 69). Sie sollen auch erkennen, daß das Privateigentum an Produktionsmitteln auf dem Subsidiaritätsprinzip beruht, durch das der Staat die Rechte der Person zu wahren hat; daß also das Privateigentum die Selbständigkeit und Verantwortung fördert. Weiter sollen sie erkennen, daß die Unterscheidung zwischen "Kapitalisten" und "Proletariern" heute nicht mehr sinnvoll ist 45), daß eine Verstaatlichung der Wirtschaft nicht den Kapitalismus als solchen abschafft, sondern in einen Staatskapitalismus verwandelt, der weniger Freiheit läßt; denn jede Verfügungsmacht über äußere Dinge trägt zur Selbständigkeit des Menschen bei 46). Darüber hinaus sollen sie

43) Vgl. oben, 188.

44) Vgl. Chr. Watrin, s. oben 186.

45) denn dann wäre z.B. ein Handwerksmeister der Produktionsmittel besitzt und einen Gesellen beschäftigt, Kapitalist, während ein Hochschulprofessor als Lohnempfänger zur Klasse der Proletarier gehören würde.

46)"Jede Mark macht unabhängiger vom Staat" (Walter Leisner, Privateigentum als Grundlage der Freiheit) In: Staatsethik - Humanum, Köln 1977, 136-140, 139; s. oben 190.

aber auch verstehen, daß eine berufliche Qualifikation größere wirtschaftliche Sicherheit verleiht als Privateigentum an Produktionsmitteln.

Sie sollen erkennen, daß Privateigentum wegen des Solidaritätsprinzips den Eigentümer verpflichtet, es für das Wohl der ganzen Gesellschaft einzusetzen (vgl. MM 19); daß es also zugleich Gemeingut ist und deshalb Verantwortung auferlegt, und daß sie diese Verantwortung vor Gott haben (vgl. GS 69).

Sie müssen erkennen, daß sie gegen die Gerechtigkeit verstoßen, wenn sie sich Dinge unrechtmäßig aneignen oder (öffentliche) Dienstleistungen in Anspruch nehmen, ohne dafür zu zahlen.

Schulkinder

- sollen den Wert des Geldes erkennen, aber auch, daß er nicht der höchste Wert ist (MM 175).
- Sie sollen bereit sein, materielle Dinge zu achten, und bedürftigen Menschen damit zu helfen.
- Sie sollen bereit und fähig sein zu sparen.

Dazu ist notwendig, daß sie verstehen, daß,wie in jedem Bereich, auch in dem des Geldes nicht alle das gleichehaben können und akzeptieren, daß es Kameraden gibt, die mehr haben als sie; daß aber auch sie nicht besser sind als ärmere Kinder, vielmehr verpflichtet, ihnen nach Bedürfnis und eigenem Vermögen zu helfen. Ein Geschenk, das sie einem Kameraden machen, darf diesen nicht verpflichten, sonst ist es kein Geschenk. Sie sollen fremdes Eigentum achten und nicht beschädigen bzw. wissen, daß sie zu Schadenersatz verpflichtet sind.

Kleinkinder

- sollen erkennen, daß die Eltern nicht alles kaufen können, was Kinder sich wünschen.
- Sie sollen bereit und fähig sein, das Eigentum des Kindergartens und der Kinder zu achten.
  Sie müssen also verstehen, daß die Eltern arbeiten müssen,um Geld zu haben, und daß sie sich trotzdem nicht

alles leisten können. Deshalb müssen Kinder von klein auf Verzicht lernen (vgl. MM 235). Außerdem müssen schon Kleinkinder einsehen, daß sie, wo sie etwas mutwillig zerstört haben, es irgendwie ersetzen müssen. Spielsachen von anderen Kindern sollen sie nicht nehmen, ohne diese zu fragen.

III. Entwicklungsorientierte Sozialerziehung auf der Grundlage der katholischen Soziallehre unter Berücksichtigung soziokultureller Einflüsse

Wir haben versucht, aus den Ideen der katholischen Soziallehre zu entwickeln, was zunächst der Jugendliche an Einsichten, Fähigkeiten und Bereitschaften erwerben muß, um als Erwachsener nicht nur in der Gesellschaft bestehen, sondern auch für die Gesellschaft dasein zu können. Von daher haben wir zurückgefragt, was bereits Schulkinder und kleinere Kinder erwerben müssen, um für die geforderten Einsichten, Bereitschaften und Fähigkeiten im Jugendalter ansprechbar zu sein. Nun geht es darum, für die jeweiligen Altersstufen die einzelnen herausgestellten Erziehungsziele zu einer Synthese zusammenzufassen, um sie mit Inhalten zu füllen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand und den Möglichkeiten und Erfordernissen des soziokulturellen Milieus, aus dem die Kinder stammen, entsprechen.

Zunächst mag bei den erarbeiteten Erziehungszielen auffallen, daß die kognitive Komponente sehr stark hervortritt, vor allem im Jugendalter. Dies ist gerade deshalb notwendig, weil der Mensch als Person sein soziales Verhalten bewußt steuern muß, und das setzt Einsichten voraus. Ohne diese könnte Sozialverhalten nur andressiert werden, was Manipulation und damit menschenunwürdig wäre. Erst die Einsicht macht bereit zu sozialem Verhalten, das als solches echt menschliches Verhalten ist.

Je jünger die Kinder sind, desto weniger sind sie der Einsicht, wenigstens in komplexere Zusammenhänge, fähig. Bei ihnen geht es in erster Linie darum, aufgrund von Erlebnissen grundsätzliche Bereitschaften hervorzurufen, Fähigkeiten zu

sozialem Handeln zu entwickeln; denn Menschen, die zu einem bestimmten Verhalten nicht fähig sind, sind auch meist nicht bereit dazu und sträuben sich sehr oft einzusehen, was sie tun sollten.

Außer dem entwickungspsychologischen Aspekt ist auch der soziologische zu berücksichtigen. So ist in Bezug auf Kinder aus sozial schwachem Milieu zu beachten, daß sie in ihrer Sozialentwicklung ebenso wie in ihrer Gesamtentwicklung im allgemeinen zurück sind 1). Für sie gilt also zunächst, was für jeweils jüngere Kinder gilt. Außerdem muß bei ihnen besonders der sprachliche Ausdruck gefördert werden, da soziales Handeln sich weitgehend sprachlich vollzieht. Zudem brauchen diese Kinder die besondere Zuwendung des Erziehers, um sie durch Identifikationsmöglichkeiten überhaupt erst bereit zu machen, Normen anzunehmen, die nicht den eigenen Vorteil bezwecken, Normen, denen höhere Werte zugrunde liegen als die vitalen 2).

Auch die Familienverhältnisse sind zu berücksichtigen, da sie die Kinder bereits prädisponieren zu mehr oder weniger bereitem Einsatz für die Gemeinschaft.

1) Vgl. Ernst M. Wallner, Margret Pohler-Funke, Soziologie der Kindheit. Heidelberg 1978, 48.
Es ist bekannt, daß sozialistisch ausgerichtete Psychologen und Soziologen die Entwicklung bzw. Sozialisation des Kindes aus der Unterschicht als verschieden, nicht aber als mangelhaft gegenüber Mittelschichtskindern verstehen. In dieser Weise argumentiert Jan Raspe, in etwa auch Basil Bernstein. Trotzdem wird gerade bei Bernstein deutlich, daß er in der Unterschicht ein Defizit an sozialen Möglichkeiten, die ja mit der Sprache, dem "Code", eng verknüpft sind, erkennt. Wenn man also Unterschichtskinder, vor allem solche aus der untersten Unterschicht, auf ihrer Stufe beläßt, wird ihnen nicht die Chance des Fortkommens in unserer Gesellschaft gegeben. Worauf es Raspe aber ankommt, ist, daß das "Aggressionspotential", das in diesen Kindern infolge mangelnder Selbstkontrolle entsteht, aufrecht erhalten werden soll, um die Gesellschaft zu "verändern" (Vgl. oben, 97 f. Schichteneinflüsse auf die Herausbildung von Individualität, Anmerkung 111).

2) Vgl. dazu die Werthierarchie bei Max Scheler, Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Bern^4 1954, 107-120.

Die Ideen der katholischen Soziallehre, die die Sozialerziehung sicher bereichern können, treffen in der konkreten Erziehung auf günstige bzw. ungünstige Dispositionen. In vielen Fällen muß die Erziehung erst die nötigen Dispositionen zu schaffen suchen, bevor sie das, was die katholische Soziallehre bietet, an den Educanden herantragen kann. Von hier aus ist verständlich, daß nicht alle Ziele und Inhalte, die hier dargestellt werden, unmittelbar aus der katholischen Soziallehre abgeleitet sind, sondern oft erst den Boden dafür bereiten müssen.

1. Sozialerziehung in der frühen Kindheit

Wenn auch die Erziehungsziele für das Kleinkind in Ableitung von denen für Jugendliche gewonnen wurden, sind doch die Voraussetzungen, die dafür in der frühesten Kindheit geschaffen werden müssen, recht allgemein. Je jünger das Kind ist, desto weniger unterscheidet sich die Erziehung in den verschiedenen Weltanschauungen. Jedes Kind hat schließlich die gleichen menschlichen Grundbedürfnisse, die zuerst einmal befriedigt werden müssen, damit es überhaupt für Werte gleich welcher Art, ansprechbar wird. Darin wird im allgemeinen die Aufgabe der Familie in den ersten Lebensjahren des Kindes gesehen.

Trotzdem sind bei besonders krassen weltanschaulichen Unterschieden auch Unterschiede in der frühen Kindererziehung festzustellen, allerdings kaum vor dem 3. Lebensjahr 3). Während in der traditionellen Erziehung, ob sie nun christlich oder liberal-humanistisch ausgerichtet oder psychoanalytisch beeinflußt ist, dem Kind eine enge Mutter-Kind-Beziehung zugebilligt wird und die emotionale Abhängigkeit in der frühesten Kindheit als wesentlicher Beitrag zur Sicherheit und emotionalen Stabilität verstanden wird 4), wird in

3) Die Ausführungen beziehen sich auf unseren Kulturkreis.

4) Vgl. Kurt Müller, Telekolleg für Erzieher, Psychologie II. München^2 1975, 73.

der sozialistisch orientierten Frankfurter Kinderschule (einem "Modell"-Kindergarten) es als ungünstig bezeichnet, daß die Kinder täglich zu den Eltern zurückkehren. Die "Kollektivierung" bereite dadurch jeden Morgen Schwierigkeiten 5). Soziales Leben wird hier verstanden als kollektives Leben, durch das am besten die "individuellen Bedürfnisse" wie Essen, Schlafen, Sexualität, Spielen, befriedigt werden können. In der katholischen Soziallehre dagegen wird es als personales Empfangen und Geben gesehen, durch das nicht ein Kollektiv, eine Masse, sondern eine personale Gemeinschaft und in ihr und durch sie die Person bereichert wird.

a) <u>In der Familie</u>

Die Erziehung des Kleinkindes liegt in der Regel, zumindest in den ersten drei Lebensjahren, ganz in der Familie. Hier werden die Grundlagen gelegt, die den späteren jungen Menschen aufgeschlossen machen für die Werte der Gemeinschaft 6).

In der Familie müssen Kleinstkinder

- erst einmal die Erfahrung machen, daß sie voll angenommen, geliebt werden, geborgen sind. Dadurch können sie Vertrauen und Sicherheit gewinnen und sich anderen Personen und Dingen zuwenden.
- Sie sollen erleben, daß ihre Bedürfnisse befriedigt werden, daß es aber auch eine Ordnung gibt, die Einschränkung verlangt, aber wiederum Sicherheit verleiht.
- Sie sollen dadurch fähig werden, Forderungen zu erfüllen in der Gewißheit, daß sie dadurch die Liebe der Mutter bekommen.

5) Vgl. Monika Seifert, Kinderschule Frankfurt. In: Dieter Höltershinken (Hrsg.), Vorschulerziehung. Eine Dokumentation. Freiburg i.Br. 1971, 157-173, 161 f.

6) Trotz dieser wesentlichen Grundlagen, die in der Familie für ein späteres soziales Verhalten geschaffen werden, ist eine systematische Erziehung nach den Ideen der katholischen Soziallehre in ihr kaum möglich. Deshalb wird auf die Familienerziehung hier nur verhältnismäßig kurz eingegangen.

Die Mutter muß vom ersten Augenblick an versuchen, ihr Kind zu bejahen, bedenkend, daß Kind und Mutter sich gegenseitig brauchen. Wichtig ist, daß beide Eltern sich von Anfang an um das Kind sorgen, daß sie es ansprechen, auch wenn das Kind noch nichts "versteht" 7). Das Kind braucht gerade im ersten Lebensjahr viel Kontakt, auch Hautkontakt, Zärtlichkeit, die sich besonders im Tonfall ausdrückt. Nur so kann es Vertrauen entwickeln, ohne das soziales Leben "keine Zeitspanne weiterginge" 8). Helle weist darauf hin, daß in der unteren Mittelschicht und Unterschicht bei aufstiegsbewußten Eltern die Kinder zwar viel sensorische, aber wenig emotionale Zuwendung erhalten. Sie sollen mit der harten Wirklichkeit möglichst früh konfrontiert werden. Schreien bleibt häufig unbeachtet 9).

Wegen der Bedeutung der emotionalen Zuwendung für das Kind muß die Mutter sich Zeit nehmen, mit dem Kind zu spielen. Sie soll ihm etwa kleine Liedchen vorsingen, die das Kind beruhigen und ihm dadurch Geborgenheit vermitteln.

Wichtig ist, daß das Kind bei der Nahrungsaufnahme spürt, daß es nicht "abgefüttert" wird, sondern etwas gern Gegebenes bekommt 10).

Das Kind muß erst einmal die Erfahrung machen, daß seine Bedürfnisse befriedigt werden, wenn es später fähig sein soll, Bedürfnisse seiner Mitmenschen zu befriedigen. Das heißt aber nicht, daß die Eltern das Kind nicht langsam

7) Vgl. J. Bowlby, Mutterliebe und kindliche Entwicklung, 11; s. oben, 72.

8) Vgl. D. Claessens, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Berlin^4 1972, 111.

9) Vgl. J. Helle, Vorlesung zur Familiensoziologie WS 1975/76, III. Soziologie der Sozialisation.

10) Dies wird sehr deutlich im Film "Welt des Kindes" I, Folge 1: Geburt und erste Erfahrungen. Landesbildstellen.

an eine gewisse Ordnung in der Nahrungsaufnahme gewöhnen sollen 11).

Der emotionalen Zuwendung dienen auch die ersten sozialen Spiele, wie das "Guck-guck, da-da". Sie machen Kindern viel Freude. Und gerade das Erleben der Freude ist so bedeutsam für die soziale Entwicklung des Kindes, für die spätere Fähigkeit, anderen Freude zu machen.

Der Mutter Freude zu machen, muß das Kind bereits bei der Reinlichkeitserziehung fähig sein. Jetzt werden die ersten Forderungen an es gestellt. Die Mutter muß wissen, daß das Kind, sobald es fähig ist, die Schließmuskeln zu beherrschen, auch ohne Zwang sauber wird, daß es aber nur bereit ist zu geben, wenn es vorher bekommen hat 12). Vor allem muß die Mutter sich freuen über das "Produkt" des Kindes.

Mit fortschreitendem Alter sollen die Kinder

- immer deutlicher erkennen, daß die Mutter für sie da ist, aber auch für die Geschwister, auch für den Vater.
- Sie müssen lernen, Rücksicht zu nehmen.
- Durch das gewonnene Vertrauen sollen sie langsam selbständiger werden.

Sie müssen also warten können, wenn die Mutter gerade beschäftigt ist und dabei die Gewißheit haben, daß sie wieder Zuwendung erfahren. Die Kinder sollen aber nicht alles bekommen, was sie gerade möchten, weil sie sonst kleine Tyrannen werden, aber sie müssen bekommen, was sie brauchen. Vor allem müssen sie soviel Liebe erfahren, daß sie nicht auf Ersatzdinge angewiesen sind 13).

Für Kinder, die wegen der Berufstätigkeit der Mutter tagsüber in einer Krippe sein müssen, muß sich die Mutter am Abend unbedingt Zeit nehmen, sich erzählen lassen,

11) Vgl. S. Elhardt, Tiefenpsychologie. Stuttgart-Berlin^{6} 1978, 72.

12) a.a.O., 74.

13) Vgl. Christa Meves, Verhaltensstörungen bei Kindern, München^{2} 1971, 51.

was sie erlebt haben, etwas mit ihnen spielen und ihnen zum Einschlafen etwas vorsingen.

Auch im Kindergartenalter

- muß das Kind in der Familie die Erfahrung des Angenommen-, des Geliebt- und Geborgenseins machen, vor allem, wenn ein jüngeres Geschwisterchen da ist.
- Durch die Erfahrung des Angenommenseins wird es bereit, elterliche Normen zu übernehmen
- und wachsend zu Leistung motiviert zu sein.

Kinder müssen unbedingt rechtzeitig vorbereitet werden, wenn sie ein Geschwisterchen bekommen. Man soll ihnen sagen, daß sie mithelfen dürfen, weil sie ja schon so groß sind; denn "groß" möchte jedes Kind sein. Dann fühlen sie sich gebraucht und sind bereit, das kleinere Kind anzunehmen. "Sehr früh muß die bewußte Förderung und Honorierung aller jener Antriebe, Bedürfnisse und Interessen einsetzen, die über die Elementarbefriedigung hinaus auf Ziele, Normen und Werte zielen, die wir sozial, gesellschaftlich oder kulturell für besonders bedeutsam erachten" 14).

Wenn sich die Eltern während der Ödipusphase nicht zuviele Zärtlichkeiten vor den Augen des Kindes erweisen, kann dieses die für es schwierige Phase leichter überwinden. Dabei sollen sie dem Kind aber auch nicht den Anschein geben, daß es den Vater oder die Mutter allein besitzt.

b) Im Kindergarten

Im Kindergarten müssen die Kinder zum erstenmal - getrennt von ihren Eltern - mit fremden Kindern zusammensein. Diese neuen Erfahrungen sind für die soziale Entwicklung von großer Bedeutung.

Auch mit neuen Dingen werden die Kinder konfrontiert, und sie haben mehr Möglichkeiten zum Spielen. Durch das

14) H. Roth, Pädagogische Anthropologie Band II, Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971, 297.

Spiel entfaltet sich wiederum soziales Verhalten. Wo aber das Spiel niemals vom Erzieher geleitet wird, führt der Weg aus dem sozialen Egozentrismus kaum heraus; denn das Kind kommt nur über eine erwachsene Bezugsperson zur Gruppe, selbst noch in den ersten beiden Schuljahren 15).

Wenn wir die Ziele für das Kleinkind, die wir unter II. abgeleitet haben, nun zu einer Synthese verbinden, so ergeben sich für die Sozialerziehung im Kindergarten folgende:

- Es muß fähig werden, Liebe zu erwidern, sich mit der geliebten Person zu identifizieren und dadurch ihre Normen zu übernehmen. Über die Bindung an eine Person muß es dann fähig werden, in einer Gemeinschaft zu leben und in begrenztem Umfang Verantwortung zu übernehmen.
- Es muß bereit sein, eine Ordnung und Autorität anzuerkennen, wozu die Gewissensbildung und die Bindung an Gott gehört.
- Weiter soll es fähig und bereit werden zur Leistung, daneben aber auch sich zu bescheiden, nicht alles zu fordern und auf Schwächere Rücksicht zu nehmen.

Vielleicht ist es notwendig, an dieser Stelle noch einmal deutlich darauf hinzuweisen, daß die für das Kleinkind abgeleiteten und nun zu einer Synthese zusammengefaßten Ziele der Sozialerziehung nicht alle unmittelbar mit den Ideen der katholischen Soziallehre formuliert werden können. Mittelbar hängen sie jedoch damit zusammen; denn sie sind die Grundlagen, die erst die Möglichkeit schaffen, daß diese Kinder als Jugendliche für diese Ideen überhaupt empfänglich sind. Es sind Ziele, die

15) Vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, 177. -
Den Begriff "Egozentrismus "hat J.Piaget geprägt. Er gebraucht ihn vor allem für die kognitive Einstellung des Kleinkindes, das nur von sich aus wahrnehmen und sich etwas vorstellen kann. Lotte Schenk-Danzinger spricht von einem "sozialen Egozentrismus", durch

auch andere Richtungen zum Teil, aber eben nur zum Teil, vertreten könnten. Sie werden deshalb nicht weiter ausgebaut als unbedingt erforderlich scheint. Es gibt auch viele Teilziele in der Sozialerziehung, die vom christlichen Standpunkt aus durchaus zu bejahen sind, die aber keinen deutlichen mittelbaren Bezug zur katholischen Soziallehre aufweisen können. Sie bleiben unberücksichtigt.

Bei der konkreten Sozialerziehung im Kindergarten sind einige Vorüberlegungen zu machen:

- Das Alter der Kinder

Im allgemeinen sind hier Kinder von 3 bis fast 7 Jahren zusammen. Die für diese Entwicklungsstufe sehr altersheterogene Gruppe ermöglicht den kleineren eine leichtere Eingliederung, allerdings nur, wenn die Gruppe nicht zu groß ist. Sie soll auf keinen Fall 20 Kinder überschreiten, besser wäre es, sie würde nur 15 umfassen 16). Die altersheterogene Gruppe bietet den Kindern eher Modelle, die zu selbständigem und langsam gemeinschaftsbewußterem Handeln anspornen als die altershomogene. Die älteren Kinder haben dadurch, daß sie den kleineren helfen, die Möglichkeit, selbst zu wachsen und so nicht nur sicherer zu werden, sondern auch Verantwortung zu lernen 17). So können sie leichter den sozialen Egozentrismus überwinden. Allerdings haben auch "altershomogene" Gruppen durchaus einen Altersunterschied, denn 12 Monate sind für dieses Alter erheblich.

- Die soziokulturelle Herkunft der Kinder

Wenn die Ziele auch für alle Kinder formal dieselben sind, müssen doch je nach sozialer Herkunft die Akzente verschie-

dessen Überwindung das Kind erst zur Gemeinschaft hinstrebt (Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 159).

16) Vgl. Gisela Hundemarck, Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1975, 72.

17) Vgl. a.a.O., 72 f.

den gesetzt werden; d.h. also bei Berücksichtigung der Mittel muß darauf geachtet werden, mit welchen Kindern man es zu tun hat, welche Mittel verwendet und auf welche Weise sie eingesetzt werden können. Die Schwierigkeit im Kindergarten besteht darin, daß in einer Gruppe sowohl Kinder aus geordneten Familienverhältnissen, solche aus zerrütteten oder geschiedenen Ehen sind 18). Weiter ist zu berücksichtigen, daß die "Normen und 'Werte', ... welche im Sozialisationsprozeß an die nachwachsende Generation weitergegeben (tradiert) werden, ... in unserer Gesellschaft schichtspezifisch"sind 19)."Die Wertorientierungen der Eltern der Unterschicht richten sich vor allem auf Gehorsam der Kinder gegenüber ihren Anweisungen und Aufrechterhaltung der Ordnung. Die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstkontrolle und Leistungsstreben wird zu einem Zeitpunkt (etwa ab dem 3. Lebensjahr) wie bei der Mittelschicht weder erwartet noch gefördert" 20). Dazu kommt, daß die gleiche Tat eines Kindes aus der Unterschicht und eines aus der Mittelschicht von den Erwachsenen anders beurteilt wird, und zwar in Abhängigkeit von der eigenen Schichtzugehörigkeit 21).

- Die Mittel, die dem Kindergarten zur Verfügung stehen

Als erstes ist es die Gruppe selbst, die zu sozialem Verhalten Anlaß und Übungsmöglichkeiten gibt. Dabei spielt der Führungsstil der Erzieherin eine große Rolle 22).

18) "Seit 1905 erhöhte sich die Zahl der Ehescheidungen im Deutschen Reich bzw. in der BRD von 1,9 auf 10.000 Einwohnern auf 15,9 im Jahr 1974. In der BRD ... entfallen 50 % aller Scheidungen auf die ersten zehn Ehejahre" (Ernst M. Wallner, Margret Pohler-Funke, Soziologie der Kindheit, Heidelberg, Heidelberg 1978, 37). Es sind also verhältnismäßig viele Kleinkinder davon betroffen.

19) Heliodor Prechtl, Familie und Sozialisation des Kindes. In: Die soziale Entwicklung des Kindes. Beiträge verschiedener Autoren, München 1974, 48-79, 49.

20) a.a.O., 53.

21) Vgl. Hans Zulliger, Umgang mit dem kindlichen Gewissen. Stuttgart^5, 1968, 11: Das Kirschenstehlen des Jungen eines Bauernknechtes und das eines Pfarrersohns.

22) Vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, 152.

Märchen, auch kleine Erzählungen haben eine große Bedeutung. Sie zeigen den Kindern die Werte und Normen "inkarniert". Auch wenn Märchen "irgendwo" sich abspielen, die Helden haben alle einen Namen, leben also für die Kinder und bieten ihnen Identifikationsmöglichkeiten. "Der Märchendichter will uns nicht eine schöne Welt vorgaukeln, sie auch nicht so schildern, wie sie sein sollte ... Klar und durchsichtig stellt er das Gute und Böse an seinen Platz 23). Durch die sog. "Schwarz-weiß-Malerei" treten die Figuren als einfache, deutliche Typen auf. "Vollkommene Schönheit oder vollkommene Häßlichkeit, Güte oder Bosheit, Armut oder Reichtum, Faulheit oder Fleiß" 24) vermitteln dem Kleinkind klare Wertvorstellungen. Daß es in der Wirklichkeit diese reinen Typen nicht gibt, weiß es. Die meisten Kinder machen vom Säuglingsalter an diese Erfahrung. Auch die beste Mutter verweigert manchmal. Mißhandelte Kinder glauben noch, daß die Mutter sie doch irgendwie liebt 25). Die grausamen Strafen in den Märchen, deretwegen sie oft abgelehnt werden, sollen den totalen Sieg der Gerechtigkeit aufzeigen 26).

Die Bilderbuchgeschichte wird bei den Kindern beliebt, wenn sie größere Zusammenhänge erfassen können. Dazu kommt, daß mit Überwindung des kindlichen Weltbildes, beginnend durch die Unterscheidung von belebt - unbelebt das Kind langsam in die Denkstufe des naiven Realismus kommt, die bis etwa 8/9 Jahre dauert. Sie ist bestimmt

23) Karl Ernst Maier, Jugendschrifttum, Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb., 7. neu bearbeitete Auflage 1973, 82.

24) a.a.O.

25) Bei einer eigenen unveröffentlichten Untersuchung 1975 in einem großen bayerischen Kinderheim sagte ein fünfjähriges Mädchen, das schwer mißhandelt eingeliefert worden war: "Als ich fortgekommen bin, hat meine Mutti geweint. Vielleicht mag sie mich doch".

26) Vgl. K. E. Maier, Jugendschrifttum, 87.

durch das anschauliche Denken 27). Da dieser Realismus noch ein naiver ist, herrscht das Phantastische in diesen Bilderbuchgeschichten vor. Trotzdem wird das Kind auch im Bilderbuch mit der Wirklichkeit vertraut gemacht. "... neben der umweltklärenden und der formal bildenden Wirkung (erfüllt es) auch eine im engeren Sinn erzieherische Funktion. Gemeint ist damit der Einfluß auf das sittlich-moralische Denken und Werten, auf die Strebungen und willentlichen Vorgänge, auf Haltung und Verhaltensweisen des Kindes bis hin zum äußerlichen Benehmen" 28). Außerdem ist das Bilderbuch in besonderem Maß sprachfördernd, denn es regt die Kinder zu Fragen und eigenen Erklärungen an.

Bei der Verwendung solcher Bilderbücher ist also zu beachten, ob die Kinder schon Zusammenhänge, evtl. auch größere, erfassen können, aber auch, welche emotionalen Grundeinstellungen die einzelnen mitbringen. "Das eine Kind verbindet mit dem Begriff 'Vater' eine geliebte Person, die mit ihm spielt, die Zeit für die Familie hat. Ein anderes Kind sieht darin jemanden, vor dem es Angst hat, weil er herumschreit und schlägt; wieder ein anderes hat keine eindeutige Vorstellung, weil es keinen Vater erlebt hat" 29).

Das Spiel nimmt wohl die meiste Zeit im Kindergarten ein, sei es das freie oder gelenkte Spiel und ist die wichtigste Beschäftigung des Kindes. Es wird im Spiel aktiv. Oft sind es Erlebnisse, auch Märchen, die zu dieser Aktivität anreizen. Kinder wollen im Rollenspiel ihre erlebte Welt in Aktivität umsetzen, wollen das, was sich bei ihnen innerlich abgespielt hat, nun ausspielen, wollen die Eindrücke, die sie hatten, ausdrücken.

27) Vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, 92 und 208.

28) K. E. Maier, Jugendschrifttum, 36.

29) Monika Huppertz : Norbert Huppertz, Bilderbuch - didaktische Spiele. Sprachförderung im Kindergarten II. Stuttgart 1977, 31.

Für die soziale Entwicklung hat gerade das Rollenspiel eine besondere Aufgabe. In seinen einfachsten Formen werden Verhaltensschemata nachgeahmt und damit geübt. Erlebtes wird mit Hilfe von Umdeutungen nachahmend reproduziert, symbolisch dargestellt 30).

Eine Art des Rollenspiels bilden auch die Kreisspiele, die die Kinder zwanglos in die Gemeinschaft eingliedern, ihnen Sicherheit und Geborgenheit geben. Das gestaltende Spiel, dem bereits ein Planen zugrunde liegt, fördert die spätere Arbeitshaltung, die im sozialen Leben unentbehrlich ist. Wenn das gestaltende Spiel im späteren Alter weitergeführt wird, z.B. im Werken, weckt und erhält es den Wunsch, eine Arbeit auszuführen, die Kreativität fordert, also eine Arbeit, die der Würde des Menschen mehr entspricht als eine rein mechanische.

Im Regelspiel geht es nicht nur um Leistung und Wettbewerb, sondern auch um eine Annahme von Normen, durch die das Kind erlebt, daß sie erst Ordnung schaffen und damit Sicherheit vermitteln. Allerdings - doch das wird das Kind erst später verstehen - können Spielregeln geändert werden; und es wird sich dann fragen müssen, ob auch Regeln des sozialen Umgangs geändert werden können, dürfen oder gar müssen, und welche. Das Regelspiel ist eine Vorbereitung darauf.

Nicht alle Spiele werden in Gemeinschaft gespielt. "Jedes gesunde Kind muß mit sich selbst etwas anzufangen wissen, allein spielen können und kommt dabei, durch keinerlei Rücksichtnahme auf andere Spielpartner behindert, in den Genuß größter Freiheit. Jedes Kind muß aber auch lernen, mit anderen zu spielen. Alleinspiel und Gemeinschaftsspiel ... müssen in einem richtigen Verhältnis zueinander stehen" 31). Aber auch wie man miteinander umgeht, was

30) Vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, 116.

31) Hildegard Hetzer, Spiel und Spielzeug für jedes Alter. Mit einem Beitrag über die Spielförderung soziokulturell-benachteiligter Kinder. München, 12. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage 1972, 75.

andere von einem erwarten, wenn man zum Spiel eingeladen wird, wie man sich verhalten muß, damit "ein Spiel seinen Fortgang nehmen kann, alles das kann zum Teil nur mit Hilfe des Erwachsenen, der zwischen den Kindern vermittelt, erlernt werden" 32). H. Hetzer versuchte nachzuweisen, "daß das Angebot an Spielmöglichkeiten" beim Kind der Unterschicht "anders ankommt als bei der Mittelschicht ..." 33), da es aufgrund der autoritären Erziehung weniger Selbständigkeit und Initiative entfalten konnte, weniger Bedürfnisspannung ertragen, sich weniger konzentrieren und nur unter äußerem Druck sich beherrschen kann 34). Es kann zwar nachmachen und mitmachen, aber "Kinder, die sich nicht selbst als handelndes und entscheidendes Ich erfahren haben, können nie in der Gruppe agieren" 35). Sie müssen Spielen erst lernen, d.h. im Kindergarten dazu angeleitet werden.

- Singen und Musizieren

Es gibt im Kindergarten bereits eine systematische Musikerziehung. Sie kann ebenso wie das Lernen von einfachen Liedern für die Sozialerziehung wertvoll sein. Beim Lied wird durch die den Text begleitende Melodie dieser inhaltlich leichter nahegebracht, leichter behalten. Die Melodie spricht das Emotionale im Kind an, das wesentlich zum Sozialen gehört. Beim Singen müssen sich die Kinder einordnen, alle dasselbe, die gleiche Melodie, die gleichen Worte singen. Beim Musizieren dagegen erleben sie, daß man auch zusammen spielen kann, wenn jeder ein anderes Instrument hat, jeder eine andere Melodie, wenn nur das Ganze zusammen harmoniert. Die Orff-Instrumente sind so, daß jedes Kind, ob es mehr oder weniger musikalisch ist, mitspielen, seinen Beitrag für die Gruppe leisten kann

32) H. Hetzer, a.a.O., 98.
33) a.a.O., 112.
34) Vgl. a.a.O., 114-116.
35) a.a.O., 135.

und merkt, daß jedes Kind notwendig ist. Alle müssen sich an den Takt halten, was Disziplin, Unterordnung unter eine "Autorität", die Person, die den Takt schlägt, bedeutet. Und die Kinder erleben, daß auch diese Person nicht willkürlich handeln kann, sondern sich dem Rhythmus der Musik unterordnen muß.

Um aufzuzeigen, wie durch diese Mittel dem Kleinkind Inhalte der Sozialerziehung nahegebracht werden können, sollen einige Beispiele gebracht werden.

Märchen

Beim Kleinkind können selbstverständlich nur Volksmärchen verwendet werden. Wesentlich ist, daß die Erzieherin sie erzählt und nicht die Kinder einem Plattenspieler gegenübersetzt; denn gerade bei Märchen brauchen die Kinder eine Bezugsperson, die ihnen Sicherheit gibt.

Der kleine Däumling 36).

Das letzte und kleinste von sieben Kindern sehr armer Leute hörte, daß sie im Wald ausgesetzt werden sollen, da die Eltern sie nicht mehr ernähren könnten. Durch die Schläue des Däumlings fanden die Kinder zu den Eltern zurück, denen inzwischen eine alte Schuld bezahlt wurde, so daß sie sich wegen ihrer Kinder schwere Vorwürfe machten. Bei einer neuen Notzeit setzten sie diese jedoch wieder aus. Die Kinder kamen in das Haus eines Menschenfressers, der sie nachts töten und fressen wollte. Der Däumling hatte es gehört und so vertauschten die Buben die Betten mit denen seiner Töchter, die dann getötet wurden, während die Buben entkamen. Der Menschenfresser stellte mit seinen Siebenmeilenstiefeln den Kindern nach, legte sich aber, als er sie fast erreicht aber nicht gesehen hatte, nieder und schlief ein. Der Däumling zog ihm die Stiefel aus, die die Eigenschaft hatten, daß sie an jeden Fuß paßten, und zog sie an. Alle Kinder faßten sich an den Händen und flogen mit Däumling nach Hause.

Durch dieses Märchen können die Kinder lernen,

- daß klein sein (= anders, schwächer als die andern) nicht bedeuten muß, sich und andern nicht helfen zu können;
- daß alle zusammenhelfen müssen, um aus der Not herauszukommen;

36) Vier Märchen von Gebrüder Grimm. Textbearbeitung Hildegard Uffermann. Illustrationen: Felicitas Kuhn. o.O. und Jahr, 9-16.

- daß Eltern, selbst wenn sie den Anschein erwecken, ihre Kinder nicht zu lieben und sich ihrer entledigen zu wollen, doch an ihnen hängen; daß die Kinder also vertrauen dürfen.

Die goldene Gans 37).

Der jüngste von drei Brüdern, der als Dummling galt, wollte im Wald Holz fällen, nachdem seine beiden Brüder bei dieser Arbeit sich verletzt hatten. Er bekam nicht wie diese Eierkuchen und Wein mit, sondern einen mit Wasser zubereiteten Kuchen und saures Bier. Ein Männlein bat ihn im Wald, ihm davon mitzugeben. Während die Brüder ihm nichts gegeben hatten, war er bereit, mit dem Männlein zu teilen. Daraufhin riet es ihm, einen bestimmten Baum zu fällen. In den Wurzeln fand er eine Gans mit goldenen Federn. Wohin er nun kam, wollten die Leute eine Feder ausrupfen oder wenigstens die Gans näher sehen. Alle blieben hängen, einer am andern. So kam der lange Zug zum Schloß des Königs, der gesetzlich beschlossen hatte, daß jener seine Tochter zur Frau bekäme, der sie, die nie gelacht hatte, zum Lachen brächte. Als die Königstochter den seltsamen Zug sah, lachte sie herzlich. So wurde der Dummling ihr Gemahl.

Durch dieses Märchen können die Kinder lernen,

- daß nicht Klugheit das wichtigste im Leben ist, sondern ein gutes Herz;
- daß man, wenn man viel besitzt, hart werden kann und Härte unglücklich macht;
- daß man auch dann anderen etwas von dem Seinen mitgeben kann, wenn man wenig hat;
- daß man sich durch Vergreifen am Eigentum anderer schwer blamieren kann.

Bilderbuchgeschichten

Bilderbuchgeschichten haben den Vorteil, daß die Kinder neben dem Text, den sie hören, die Bilder sehen. Diese sind im allgemeinen so gestaltet, daß der Phantasie der Kinder noch Spielraum gegeben ist. Hier folgen einige Beispiele, wie solche Bilderbuchgeschichten für die Sozialerziehung dienen können.

37) Märchen der Gebrüder Grimm mit 100 Bildern nach Aquarellen von Ruth Koser-Michaëls. München-Zürich 1937, 349-352.

Frederik 38)

Eine Familie von Feldmäusen sammelt für den Winter Körner usw. Nur Frederik scheint nichts zu tun. Er aber sammelt Sonnenstrahlen, Farben, "denn der Winter ist grau" und Wörter, denn der Winter ist lang, "dann wissen wir nicht mehr, worüber wir sprechen sollen". Zunächst haben im Winter alle genug zum Fressen und sind glücklich. Nachdem der Vorrat zu ende ist, fragen die Mäuse Frederik nach seinem. Er schickt ihnen Sonnenstrahlen, da wird es warm, Farben, die froh machen und trägt ihnen ein Gedicht vor. Jetzt sind alle glücklich.

Daraus können die Kinder lernen,

- daß alle zusammenhalten müssen, damit man leben kann;
- daß jeder seinen Teil für die Gemeinschaft beitragen kann und man auch das tun muß, was andere nicht können oder woran sie nicht denken;
- daß man zum Leben nicht nur materielle Dinge braucht, sondern auch geistige, die mindestens ebenso wichtig sind;
- daß Freude sogar materielle Not überwinden läßt.

Swimmy 39)

Ein kleiner schwarzer Fisch lebte unter lauter kleinen roten, die eines Tages aufgefressen wurden. Er allein blieb übrig und zog aufs Meer hinaus, wo er viele Wunder sah. Plötzlich entdeckte er in einem Felsenschatten viele kleine rote Fische, die aussahen wie einst seine Brüder. Da sie sich nicht überreden ließen, hinauszuschwimmen, schlug er ihnen vor, sich zusammenzuscharen in Form eines großen Fisches. Er selbst nahm die Stelle des Auges ein. So konnten sie fortschwimmen und waren unüberwindlich. Selbst die größten Fische nahmen reißaus.

Aus dieser Bilderbuchgeschichte können Kinder lernen,

- daß man einzeln leicht gefährdet ist, in der Gruppe aber sicherer; daß man dazu aber eine wirkliche Gruppe bilden muß, nicht einen ungeordneten Haufen;
- daß man in der Gruppe seinen Platz ausfüllen muß, und daß man auch dann, wenn man anders ist als die anderen, seinen Platz in der Gruppe hat und notwendig ist;
- daß man Verantwortung für die Gruppe übernehmen kann.

38) Leo Lionni. Deutsch von Günter Bruno Fuchs. Köln[9] 1975.
39) Ders., Deutsch von James Krüss. Köln o.J.

Das kleine ICH BIN ICH 40).

Ein kleines Tier wollte wissen, wer es ist und fragte ein Pferd. Dieses meinte, es hätte zwar auch vier Beine, aber ein Pferd sei es nicht. Von jedem Tier, das es fragte, erhielt es die Antwort, daß es zwar irgendeine Ähnlichkeit mit ihm habe, aber niemals Hund, Frosch usw. sei. Es war sehr traurig. Plötzlich entdeckte es, daß es ja kein anderes Tier ist, sondern: "Ich bin ich".

Mit Hilfe dieses Bilderbuches können Kinder leichter ihre Identität finden. Besonders für Kinder aus der untersten Sozialschicht, die mit Mittelschichtkindern zusammen im selben Kindergarten sind, ist es wichtig, einmal wegen ihres schichtbedingten kollektiven Denkens (Raspe, Hetzer), aber auch wegen ihres Erlebens einer "Minderwertigkeit" gegenüber den "besseren" Kindern, daß sie das Bewußtsein ihrer Identität gewinnen, ihrer Einmaligkeit, die nicht ein Weniger-, sondern ein Anderssein bedeutet, wie jedes Kind anders ist als die anderen.

Spiele

Es gibt eine große Anzahl von Kinderspielen, alten, seit Generationen überlieferten,und neuen, unter bestimmten Gesichtspunkten erarbeiteten. Unter welchen Aspekten Spiele für die Sozialerziehung ausgewählt werden können, sollen einige Beispiele zeigen.

Katz und Maus

Die Kinder können dabei lernen,

- daß man, wenn man klein und schwach ist (Maus) geschützt wird;
- daß man, wenn man auch gefangen wird, ein andermal die Rolle des Starken spielt und siegen kann. So wird man entschädigt;
- daß man als Kind im Kreis fest zusammengeschlossen ist und mithelfen kann, den Schwachen (= die Maus) zu verteidigen und den Starken (= die Katze) abzuwehren;
- daß man zusammenhalten muß, damit dies gelingt.

40) erzählt von Mira Lobe, gemalt von Susi Weigel. Wien-München 1976.

Ist die schwarze Köchin da?

Es ist ein uraltes Kinderspiel, das seinen Sinn hat, auch wenn es heute von manchen Pädagogen abgelehnt wird, vielleicht weil sie schwarz mit Neger gleichsetzen und nicht mit schmutzig. Gerade der Ruf "Pfui, pfui, pfui" verweist auf letzteres.

Dabei lernen die Kinder,

- daß es Situationen gibt, in denen man sich allein gelassen fühlt und verspottet wird, daß diese aber nicht lange dauern und daß man dann eine begehrte Rolle (die des Spielführers) bekommt;
- daß man ganz zufällig in diese Situation kommt, also keine Minderwertigkeitsgefühle zu haben braucht, wenn es passiert;
- daß man deshalb nicht weniger von der Gruppe angenommen wird, eher mehr, wenn man den Spaß mitmacht;
- daß man die Regel beachten muß, in diesem Fall, dasjenige Kind abzuschlagen und mitzunehmen, bei dem man gerade angekommen ist.

Hundertmarck weist darauf hin, daß ein Kind, das neu im Kindergarten ist oder das abgelehnt wird, durch dieses Spiel überfordert sein könnte 41). In diesem Fall muß der Erzieher entweder darauf achten, daß ein solches Kind nicht übrigbleibt oder vielleicht durch eine Aufgabe vom Mitspielen abgehalten wird.

Geschicklichkeitsspiele

Hierbei können die Kinder erkennen, daß verschiedene Spiele ganz verschiedene Arten von Geschicklichkeit verlangen, so daß einmal das eine, ein andermal ein anderes Kind mehr kann und Anerkennung findet. Geeignet sind z.B. Memory, Turnen, Bauen, Konstruktionsspiele.

Lieder

Lieder fördern schon durch die Gemeinsamkeit des Singens

41) Vgl. G. Hundertmarck, Soziale Erziehung im Kindergarten, 102.

das Sozialverhalten, wie bereits erwähnt wurde. Hier folgen Beispiele, die sich auf konkrete Ziele, wie sie für das Kleinkind abgeleitet wurden, beziehen.

Der Verkehr hat drei Gesichter 42).

In diesem Lied können die Kinder lernen, daß es Ordnung geben muß, daß Unordnung gefährlich sein kann; daß man sich einordnen muß.

Meine Blümchen haben Durst 43).

Das Kind erfährt, daß es für die Dinge, die es besitzt, Verantwortung hat, also seine "Pflicht" tun muß. Es erwirbt eine gewisse Leistungsbereitschaft.

c) Beispiele für situative Sozialerziehung

Die Sozialerziehung kann weniger als die Erziehung oder Bildung in anderen Bereichen "programmiert" werden. Musikerziehung kann nach einem klar umschriebenen Curriculum erfolgen, auch die kognitive Bildung. Das Soziale entwikkelt sich im sozialen Umgang, in den Situationen des Alltags. Diese müssen genutzt werden, auch wenn die oben angeführten Hilfmittel ihre unbestreitbare Bedeutung haben.

Die Situationen können in den seltensten Fällen herbeigeführt werden. Sie ergeben sich vielmehr. An einigen Beispielen soll aufgezeigt werden, wie Erzieherinnen im Kindergarten solche Situationen zu nutzen wissen.

- Sinn für Gemeinschaft, Zusammenarbeit

Die 5-6jährigen arbeiten an einem Gemeinschaftsbild: Frühlingswiese. Florian hat keine Lust und schneidet die Blumen sehr unordentlich aus, obwohl er es besser könnte. Die anderen Kinder weigern sich, Florians Blumen zusammen mit ihren aufzukleben. Nun schneidet er eine neue, schöne Blume aus und klebt sie auf. Die Kinder lassen Platz frei, damit er am Nachmittag, wenn sie nicht da sind, noch Blumen aufkleben kann.

Bei Festvorbereitungen helfen alle Kinder mit. Einmal gab

42) Das Liedernest für Vor- und Grundschule von Liselotte Rockel. Boppard/Rhein 1971.

43) Willkommen, lieber Tag II, 32.

es ein Blaubeerfest. Alle pflückten Beeren, die größeren halfen beim Aussuchen und Backen. Einige sorgten für das Tischdecken und andere pflückten Blumen für den Tisch.

- Richtig helfen, Verantwortung übernehmen

Roland 4;7, ein Anfallkind, kann sich schlecht bücken. Er freute sich, wenn alle Kinder sich um ihn bemühten. Deshalb warf er oft absichtlich Spielzeug auf den Boden und bat dann die Kinder freundlich, es ihm aufzuheben. Die Erzieherin versuchte, den Kindern klarzumachen, daß man ihm zwar helfen muß, aber nicht, wenn er absichtlich etwas auf den Boden wirft. Die Kinder sahen das ein und halfen ihm nur, wo es nötig war.
Bei einem Puzzle kam er nicht weiter. Sabine zeigte ihm, wo einige Teile hingehörten. Da er nun bei jedem Stück fragte, sagte Sabine: "Das zeig ich dir noch, das andere machst du allein." Sie lobte dann Roland bei jedem Stück, das er an die richtige Stelle brachte.

- Selbständigkeit, leisten wollen

Stefan 5;8 wollte im neuen Schuljahr nicht mehr in den Kindergarten gehen. Die Erzieherin fragte ihn, warum er so traurig sei. "Du magst mich nicht mehr". Nun erklärte sie ihm, daß sie ihn noch genauso gern habe, daß die neuen Kinder aber so klein seien und ihre Hilfe brauchten; und sie meinte, er sei ja schon groß und könne ihr helfen, darüber würde sie sich freuen. Stefan war wie umgewandelt. Er fühlte sich nun verantwortlich für die Kleinen. Zur Mutter sagte er: "Ich bin froh, daß ich schon so groß bin, jetzt kann ich dem Fräulein schon helfen."

- Jeder kann etwas anderes besser

Andreas 6;8 und Jürgen 6;7 konkurrierten gern miteinander. Andreas kann Regelspiele besser, Jürgen ist manuell geschickter. Er spielt mit Konstruktionsmaterial. Die Erzieherin versuchte, beiden klarzumachen, daß sie sich gut ergänzen könnten. Einmal spielte sie mit ihnen Memory. Andreas war Sieger und tat sich hervor. Deshalb ging sie mit beiden in die Bauecke. Dort zeigte sich, daß Jürgen der tüchtigere war. Sie waren aber dann bereit zusammenzuarbeiten. Inzwischen sind sie Freunde und jeder anerkennt, was der andere kann.

- Sich-bescheiden

Alle Kinder möchten im Mittelpunkt stehen und bei allen Spielen drankommen. Manche ärgern sich, wenn sie nicht sofort genommen werden, stehen einfach auf. Anselm war gerade dran und die Erzieherin sagte: "Der Anselm sucht sich aus, wen er will; nur möchte ich nicht, daß er die Kinder nimmt, die nicht warten können und immer "Ich!" schreien. Die Kinder merkten, daß sie auch dann zum Zuge kamen, wenn sie sich nicht vordrängten.

- Gewissensbildung

Eine Erzieherin läßt Kinder, die etwas "angestellt" haben, auf einem Stuhl sitzen, wo sie sich überlegen sollen, was sie falsch gemacht haben. Kurt, der darin schon einige Erfahrung hat, versucht nun, den anderen Kindern zu helfen: "Überleg es dir schnell, dann kannst du wieder spielen. Du mußt ihr nur sagen, warum du das gemacht hast. Das ist nicht schlimm. Es tut dir ja doch leid, oder? Komm mit!" Dann kommen beide zur Erzieherin und Kurt hilft dem anderen zu sagen, was dieser eingesehen hat.

- Eigentum

Andrea 4;1 wird von der Erzieherin überrascht, als sie in der Garderobe aus Evis Tasche ein Stück Bretzel abbricht. Sie erschrickt und will die Tasche schließen. Die Erzieherin stellt sie zur Rede. "Ich hab ja alles wieder hineingetan", sagt sie. Nun fragt die Erzieherin: "Wenn die Evi deine Mütze nehmen würde, würde dir das gefallen?" "Nein, weil sie mir gehört." Darauf die Erzieherin: "Die Tasche gehört Evi und die ist traurig, wenn du ihr einfach etwas wegnimmst." "Ich nehm nichts mehr."

Die 5-6jährigen sollten für die Faschingsfeier eine "Hexe" aus Tapetenresten kleben. Als sie fertig waren, fragten die Kinder: "Wem gehört nun die Hexe?" Nach einigen Überlegungen kamen sie zu dem Schluß: allen zusammen. Nachdem die Faschingsdekoration abgenommen war, wollten die Kinder wieder wissen, wem die Hexe gehört. Die Erzieherin: "Wenn wir sie zerschneiden, so daß jedes Kind seinen Teil bekommt, hat niemand etwas." Tanja 6;7 meinte: Wir räumen sie auf, dann kannst du sie im nächsten Jahr wieder aufhängen." Alle waren einverstanden.

- Zum Kaufen braucht man Geld

In einem Kindergarten sammeln die Kinder Tapeten, Schachteln, Stoffreste und Naturmaterial zum Basteln. Einmal sagte die Erzieherin: "Wenn wir uns anstrengen und Tannenzapfen sammeln, brauchen wir kein Material kaufen und können uns dann von dem Geld, das wir dafür hätten, das Bilderbuch leisten, das wir schon so lange möchten."

d) Beispiele für Elternabende

Der Kindergarten ist auf die Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen. Widersprechen sich die Erwartungen, die in ihm und im Elternhaus an das Kind gestellt werden, wird dieses verunsichert. Erzieher haben die Möglichkeit, mit den Eltern persönlich zu sprechen, wenn diese ihre Kinder bringen oder abholen. Darüber hinaus wird in allen Kindergärten die systematische Elternarbeit in Form von Elternabenden als unbedingt erforderlich anerkannt. Im Folgenden soll

an zwei Beispielen skizzenhaft aufgezeigt werden, wie in solchen Elternabenden auf eine Erziehung nach den Ideen der katholischen Soziallehre eingegangen werden kann.

Thema: Werden unsere Kinder ausgebeutet?

Vorgehen: Erarbeitung im Gespräch mit den Eltern - an einigen Stellen kurze Gruppenarbeit.

Einstieg:

Eltern klagen über die Kinder - sie sind zum größten Teil verhaltensgestört - warum?

Was ist "richtiges" Verhalten?

- Verhalten, das uns das Leben in der Gemeinschaft ermöglicht;
- Verhalten, das den anderen, der Gemeinschaft dient.

Woher wissen wir das? - Es gehört zum Menschsein. - Es gibt Gebote (Naturrecht - Offenbarung).

Voraussetzungen, sich richtig verhalten zu können:

-In welchen Situationen können wir es ohne Anstrengung?
-In welchen nicht oder nur mit Anstrengung?

Voraussetzung ist, daß wir uns wohlfühlen.

Durchführung .

Verhaltensgestörte Kinder fühlen sich nicht wohl

Beispiel: Pflanzen in Salzwasser können kein Wasser aufnehmen, sondern geben Wasser ab.

Wenn der Mensch in der Gemeinschaft nur geben muß ohne zu bekommen, wird er "ausgelaugt", ausgebeutet.

Unsere Kinder müssen viel geben:

Sich anderen zuwenden,
sie annehmen,
Leistung erbringen, usw.

Dazu müssen sie vorher bekommen haben:

Zuwendung und Liebe
Nahrung
Spielmöglichkeiten usw.

Warum bekommen die Kinder so wenig Liebe und Zuneigung?

Mütter können nur dann mütterliche Liebe schenken, wenn sie von ihrem Gatten eine andere Form, die erotische Liebe bekommen. (Problem verwittweter, lediger, geschiedener Mütter zu erläutern).

Es gibt Mütter, die zu wenig lieben können, weil sie sich selbst zu wenig lieben. Es sind die Egoisten - sie suchen Ersatz.

Es gibt Mütter, die zuviel lieben, sich für die Kinder

"opfern" und damit einen ungeheuren moralischen Zwang auf sie ausüben. Die Kinder müssen sie lieben, mehr als sie können.

Folgen der Ausbeutung

Die Kinder sind zu Hingabe nicht mehr fähig, weil ihnen genommen wird.

Sie beuten andere aus:
- Entreißen von Spielsachen, Forderungen an Eltern
- Erpressen von Schulkameraden
- Sexuelle Ausbeutung des Partners im Jugendalter und in der Ehe.

Wer ausbeutet, erweist sich als der Stärkere. Wer stärker erscheinen will, muß ausbeuten (Leistungszwang).

Schluß: Jetzt sind die Kinder noch klein, jetzt wäre es noch nicht zu spät 44).

Thema: Erziehung zu Freiheit oder Gehorsam?

Vorgehensweise: Referat mit anschließender Diskussion.

Einstieg:

Sind Freiheit und Gehorsam wirklich Gegensätze?

Wie erfahren wir Freiheit: nicht als absolute, sondern als beschränkte - durch Anlage - durch Umwelt.

Wie weit ist der Mensch überhaupt frei?

Durchführung

1. Wir erfahren Freiheit als Möglichkeit der Selbstbestimmung.

- Freiheit ist nicht

Leugnung jedes Determinismus
Unabhängigkeit
Selbstherrlichkeit und Zügellosigkeit
Bindungslosigkeit. Durch die Entscheidung binden wir uns selbst. Der Bindungslose ist seelisch krank.

- Freiheit ist

Sich selbst festlegen, binden, Selbstbestimmung
Verfügen-können über Determinismen.

Freiheit und Unfreiheit verhalten sich zueinander nicht wie Bindungslosigkeit und Bindung, sondern wie richtige und falsche Bindung. In der Entscheidung wird nicht die Freiheit aufgehoben, sondern die Richtungslosigkeit des Geistes.

44) Der Elternabend, der durchgeführt wurde, erwies sich als sehr anregend für die Eltern. Die Mitarbeit war außergewöhnlich gut.

- Freisein "von" und Freisein "für

  Freisein von äußerem Zwang (Gesellschaft)
  von innerem Zwang (Triebzwang)
  Freisein für die eigene Persönlichkeitsbildung
  für die Gemeinschaft, in der man lebt.

2. Der Mensch ist nur erziehbar, weil er frei ist

   Dressur ist ohne Freiheit möglich. Erziehung verlangt Zustimmung. Entscheidung setzt Erkenntnis voraus. Also Möglichkeit der Selbstentscheidung geben, aber auch Entscheidungskriterien.

3. Das Verständnis von Freiheit hängt von der Weltanschauung ab.

   - Liberalismus: Weitgehendst uneingeschränkte Freiheit für das Individuum. Freiheit als Bindungslosigkeit.
   - Kollektivismus: Keine Freiheit des einzelnen. Frei ist der Mensch, der sich reibungslos ins Weltgeschehen einfügt.
   - Christentum: Die Freiheit des Menschen ist bedingt durch seine Gottebenbildlichkeit. Frei ist der Mensch, der das Gute wollen kann. Freiheit bedingt Verantwortung.

4. Die Rolle von Freiheit und Gehorsam in der Erziehung

   - Autoritärer Stil: Keine Freiheit, nur Gehorsam.
   - Laissez-faire-Stil: Schrankenlose Freiheit, kein Gehorsam.
   - Partnerschaftlicher Stil: Freiheit, wo Belastung möglich, Gehorsam, wo Freiheit noch entlastet werden muß.
   - Antiautoritäre Erziehung: Hinführung zu bewußtem, grundsätzlichem Ungehorsam. Daher keine Freiheit.

Schlußfolgerung

Gehorsam ist notwendig, weil nur der Mensch, der gelernt hat, anderen zu gehorchen, sich selbst gehorchen kann; weil im Staat ohne Unterordnung keine Ordnung möglich ist.

Also: Erziehung in Gehorsam und Freiheit zu einer Freiheit, die Gehorsam gegen das erkannte Gute bedeutet (Selbstbindung), damit die Kinder lernen, sich richtig zu entscheiden, weder fraglose Untertanen der Gesellschaft, noch der eigenen Triebe werden, sondern selbständige, pflicht- und verantwortungsbewußte Menschen, die sich frei einordnen können, aber auch wissen, wo sie das nicht dürfen 45).

45) Bei der anschließenden Diskussion nahmen die Eltern sehr rege teil. In der Hauptsache ging es um Probleme der partnerschaftlichen Erziehung beim Kleinkind und Jugendlichen.

2. Sozialerziehung im Schulalter

Kinder können im Schulalter außerhalb der Familie erzieherisch beeinflußt werden durch die Schule, aber auch durch Hort-, Heim-, Ferien- und formelle Kindergruppen.

Auch informelle Gruppen können das Sozialverhalten der Kinder positiv beeinflussen. Dabei handelt es sich jedoch um soziales Lernen und nicht um Sozialerziehung, da der pädagogische Bezug fehlt. Aus diesem Grund werden solche Gruppen nicht berücksichtigt.

Für das nähere Eingehen auf die Vermittlung von Inhalten der katholischen Soziallehre im Schulunterricht wäre eine eigene Arbeit nötig, bei der auch Themen der katholischen Soziallehre, die hier ausgeklammert wurden, da sie keinen direkten Bezug zur Sozialerziehung haben, dargestellt werden müßten. In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns mit der außerschulischen institutionalisierten Sozialerziehung.

a) Hort-, Heim-, Ferien- und (Pfarr)Gruppen, Entwicklungspsychologische und soziologische Vorüberlegungen 46)

- Der Einfluß des Alters der Kinder

In Hort-, Heim- und Feriengruppen sind schulfähige "Kinder" von 6 bis etwa 15 Jahren zusammen, im Heim sogar teilweise ab Geburt. In entwicklungspsychologischer Betrachtung des Schulkindes brauchen diese Gruppen also nicht unterschieden zu werden. Pfarrgruppen dagegen sind altershomogen.

In Bezug auf den Entwicklungsstand ist zu berücksichtigen, daß die Kinder im ersten und zweiten Schuljahr noch dieselben sozialen Bezüge haben wie im Kleinkindalter.

46) Fürsorgeheime u.ä., Heime für Behinderte werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da die therapeutischen Aufgaben, die dort zu leisten sind, mit allgemeiner Sozialerziehung nicht zu bewältigen sind. Auch Schülerinternate werden nicht eigens berücksichtigt, da diese, soweit nicht die schulische Förderung im Vordergrund steht, den Kinderheimen ähneln. Sie unterscheiden sich von diesen vor allem durch die Schichtzugehörigkeit der Kinder.

In Bezug auf die kognitive Entwicklung haben die Kinder, wenn sie in die Schule kommen, den Schritt vom kindlichen Weltbild zur Denkstufe des naiven Realismus 47) bereits vollzogen. Dies ist Voraussetzung für die Schulreife.

Der naive Realismus beeinflußt die soziale und moralische Entwicklung des Kindes. Es steht auf der Stufe der heteronomen Moral, bei der es die Regeln des Handelns von den Bezugspersonen übernimmt 48). Im sozialen Verhalten gelingt es den Kindern jetzt, sich "in andere hineinzudenken", d.h. hier, von einer anderen Seite, der des Partners aus, Ereignisse zu verstehen. Es kann Situationen leichter überschauen, verschiedene Faktoren einer Situation in Beziehung setzen 49). Die Selbststeuerung und damit die Triebbeherrschung gelingt besser 50).

Auch auf die Mittel der Sozialerziehung wirkt sich die kognitive Entwicklung aus. In den ersten Schuljahren herrscht die Bilderbuchgeschichte vor. Die Kinder können schon etwas lesen. Der Text ist meist kurz. Das anschauliche Denken bevorzugt die Darstellung des Inhalts durch zusätzliche Bilder. Das Phantastische ist sehr beliebt. Es "steht nicht im Widerspruch zur Wirklichkeitsschau des Kindes. Das Außergewöhnlich-Phantastische spielt sich in einem Rahmen ab, der den normalen Verhältnissen entspricht. Wirkliches und Unwirkliches stehen klar konturiert gegenüber und werden vom Kind erkannt" 51). Das Interesse für Volksmärchen wird geringer, Kunstmärchen werden noch kaum verstanden, da sie zuviele Handlungsabläufe verbinden.

47) Die Bezeichnung "naiver Realismus" wie auch "kritischer Realismus" stammen aus der Stufenlehre der Entwicklung von Oswald Kroh und wurden von Schenk-Danzinger übernommen.

48) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 250. Sie übernimmt hier J. Piaget, vgl. Das moralische Urteil beim Kinde, 121.

49) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 181.

50) Vgl. a.a.O., 184.

51) K.E. Maier, Jugendschrifttum, 103.

Die realistische Kindergeschichte wird bevorzugt. Sie schildert Alltagsereignisse. Das Verhalten der beschriebenen Kindergestalten können die Kinder an ihrem eigenen Verhalten messen. Sie sollen daher echt und natürlich gezeichnet sein und auch Mängel und Fehler aufzeigen 52).

Auf der Strukturstufe des kritischen Realismus, beginnend etwa mit 8/9 Jahren, "werden die Reste des Egozentrismus endgültig überwunden" 53). Jetzt vollzieht das Kind den Schritt von der mehr emotional gefärbten Identifikation mit dem Lehrer bzw. Erzieher zur sachlicheren mit der Gruppe. Es entsteht eine informelle Ordnung, die anerkannt wird. Die Gruppe hält fest zusammen, besonders bei 11-jährigen.

Die Moral wird "autonom", nicht im Sinne von Piaget 54), sondern insofern das Kind jetzt selbst urteilen kann, was gut und böse ist. Das heißt aber nicht,daß es nicht weiter der moralischen Erziehung bedarf.

Im Gegensatz zum jüngeren Kind werden beim älteren solche Regelspiele, die einen gewissen Spielraum bieten, bevorzugt. Das Kind kann mit "Würde" verlieren 55).

In der Lektüre gewinnt das Jungenbuch an Beliebtheit, auch bei Mädchen 56). Besonders beliebt sind Abenteuer-Bücher, wo die Helden, meist Kinder, ohne Hilfe des Erwachsenen etwas leisten. Für die Sozialerziehung ist diese Literaturart insofern von Bedeutung, als der Held mit seiner bedrohenden Situation fertig wird und dies meist in Zusammenhalt mit der Gruppe 57).

52) Vgl. a.a.O., 99.
53) L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 251.
54) s. oben, 84, Anmerkung 58.
55) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 251.
56) Vgl. K.E. Maier, Jugendschrifttum, 125.
57) Vgl. a.a.O., 133.

Die Kindergruppe, die auch als informelle Gruppe existieren kann, da die Kinder in diesem Alter sich selbständig zusammenschließen, wäre pädagogisch bedeutungslos, oft sogar von negativer Bedeutung, wenn die Kinder nicht durch erzieherische Einflüsse dazu geführt würden, sich wertvolle Gruppenziele zu setzen, wenn nicht das Gewissen der Kinder gerade in Hinsicht auf das Gruppenverhalten gefördert würde 58). Von der soziologischen Forschung her ist bekannt, daß die Gruppe ihre Mitglieder zu Urteilen geradezu zwingt, die ohne die Gruppe nicht zustande kämen 59).

Mit Beginn der Pubertät und der Stufe des formalen Denkens innerhalb der Strukturstufe des kritischen Realismus, in der sich die Urteilsfähigkeit entwickelt, setzen sich die Kinder mit den Inhalten ihres Gewissens kritisch auseinander, so daß gerade in dieser Zeit die moralische Erziehung eine bedeutende Rolle spielt. Es ist nicht gleichgültig, von welchem Menschenbild aus die Moral inspiriert ist. Jetzt sind die Kinder für Gespräche und Gruppendiskussionen sehr empfänglich.

Der Altersunterschied in den Hort- und Heimgruppen erschwert einerseits die erzieherische Arbeit, besonders die adäquate Anwendung der zur Verfügung stehenden Mittel. Andererseits gibt er den Kindern die Chance, in möglichst natürlicher ("familienähnlicher") Gruppierung zusammenzusein.

In den Pfarrgruppen, die fast altershomogen zusammengesetzt sind, kann leichter auf die entwicklungsgemäßen Möglichkeiten eingegangen werden. Sie müssen auch konzentrierter arbeiten, da sie sich im allgemeinen nur einmal in der Woche für ein paar Stunden treffen.

58) Vgl. F. Novak u.a., Pädagogik 1, Grundwissen. München 1976, 274.

59) Vgl. Ralf Zoll / Hans-Jörg Binder, Die soziale Gruppe. Grundformen menschlichen Zusammenlebens. Frankfurt/M. 1968, 44.

- Der Einfluß des soziokulturellen Milieus

Vom soziologischen Aspekt her weisen Hort-, Heim-, Ferien- und Pfarrgruppen wesentliche Unterschiede auf. Einmal durch die soziale Herkunft der Kinder, dann aber auch durch die Struktur der einzelnen Institutionen.

Hortkinder haben ein Zuhause. Zwar kommen die meisten Kinder aus unvollständigen Familien, fast alle anderen aus Familien, in denen auch die Mutter berufstätig ist. Am Abend aber sind die Kinder zu Hause. Was die Schicht betrifft, kommen Hortkinder meist aus der Unterschicht und unteren Mittelschicht 60).

Heimkinder dagegen haben in den meisten Fällen noch keine Familie erfahren, zumindest keine geordnete. Bei einer eigenen unveröffentlichten Untersuchung 1975 in einem Kinderheim mit 90 Kindern hatte kein Kind ein wirkliches Zuhause.

35 waren unehelich bzw. außerehelich
27 aus zerrütteten bzw. geschiedenen Ehen
12 hatten einen Elternteil, der Trinker war
6 hatten zwar eine Familie, waren aber abgelehnt
5 hatten einen Vater, bzw. Eltern, die kriminell waren
3 hatten einen geisteskranken Elternteil
2 waren Vollwaisen.

Den meisten Heimkindern mangelt also die bedeutende Erfahrung, von einem Menschen ganz persönlich und dauernd geliebt zu werden, was für die Sozialentwicklung, besonders für die Entwicklung des kindlichen Gewissens von ausschlaggebender Bedeutung ist 61). Negativ wirken sich im Heim vor allem ein häufiger Personalwechsel bzw. Heimwechsel der Kinder und die ständige Abwechslung der Erzieher infolge der festgelegten Arbeitsstunden aus.

Auch Heimkinder kommen zum größten Teil aus den unteren Sozialschichten.

60) Vgl. Angelika Ehrhardt Plaschke, Arbeitsfeld: Hort. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. o. Ort und Jahr (nicht vor 1977), 17.

61) s. oben, 71-73.

In Ferienheimen bzw. Kinderkurheimen sind viele Kinder, die ein ungünstiges Familienmilieu haben, besonders die Kinder, die während des Schuljahres in ein Kurheim geschickt werden, weil sie auffallend verhaltensgestört sind. Die körperliche Erholungsbedürftigkeit ist in den seltensten Fällen die Ursache für die Kur. Die häufigsten Symptome dieser Kinder sind Aggression, Hypernervosität, Enuresis und Enkopresis nocturna. Die Kinder in diesen Heimen kommen aus allen sozialen Schichten, mit Ausnahme der Oberschicht.

Weiter unterscheiden sich diese Institutionen dadurch, daß in Horten Stadtkinder sind - auf dem Land gibt es keine Horte - Heimgruppen sich aus Stadt- und Landkindern zusammensetzen. Erholungskinder stammen fast ausschließlich aus Städten, da Kinder in Ballungsräumen im Durchschnitt mehr gestört sind, vor allem nervöser und daher eher Erholung brauchen. Sie haben auch nicht die Bewegungsmöglichkeiten wie Landkinder 62). Auffallend ist, daß - nach eigener Erfahrung - in gut geführten Kinderkurheimen nach 4-6 Tagen Aufenthalt das Einkoten sich verliert, aber 2-3 Tage vor der Heimreise wieder beginnt. Ähnlich, wenn auch nicht so deutlich, ist es bei Bettnässern. Hier dürfte sich eine Angst der Kinder vor der Rückkehr in die - offensichtlich schädigende - Familie zeigen.

Durch die verschiedenartige Struktur dieser Institutionen unterscheidet sich die Sozialerziehung, wenn auch nicht in der Zielsetzung, so doch in der praktischen Durchführung, d.h. in der Auswahl der Inhalte 63).

Im Hort sind die Kinder gewöhnlich halbtags, bzw. nur für einige Stunden, wenn auch am Nachmittag noch ~~Schulunterricht~~

62) s. oben, 103 eigene (unveröffentlichte) Untersuchung.

63) Es geht bei dieser Arbeit nicht um die Frage, wie Hort- und Heimerziehung sich allgemein unterscheiden, sondern welche Mittel angewandt bzw. mehr oder weniger angewandt werden können, durch die die Kinder eine innere Bereitschaft gewinnen, den Forderungen zu entsprechen, die sich aus den Ideen der katholischen Soziallehre ergeben.

noch Schulunterricht stattfindet. In dieser Zeit, in der sie im Hort sind, müssen auch die Hausaufgaben erledigt werden, so daß nicht mehr viel Zeit zur freien Gestaltung übrig bleibt. Das Spiel bildet im Hort das Hauptmittel der Sozialerziehung. Dabei bildet der Altersunterschied der Kinder ein Problem. "Es gibt kaum Spiele, an denen sowohl 14jährige Jungen als auch sechsjährige Mädchen Interesse finden" 64). Wegen der Gruppengröße ist es aber möglich, die Kinder ab und zu zu trennen, vor allem bei Spielen im Freien.

Erzählungen sind nicht ausgeschlossen und auch Lieder werden gepflegt und Feste gefeiert. Für Diskussionen mit den größeren Kindern reicht die Zeit meist nicht, obwohl gerade diese Kinder Gespräche sehr nötig hätten, da man zu Hause für sie ebenfalls zu wenig Zeit hat.

Im Heim sind die Kinder - außer während der Schulstunden - ständig. Infolge der geringen Gruppengröße bei noch größerem Altersunterschied als im Hort - Heimgruppen sind oft von 0 - 18 Jahren beisammen - sind Spiele, außer Tischspielen zu zweien oder dreien kaum möglich. Dazu kommt, daß auch häusliche Arbeiten anfallen, die sicher nicht weniger sozial fördernd sind. Da die Kinder abends im Heim sind, nehmen Märchen und Erzählungen einen größeren Raum ein. Wo kleinere Kinder früher zu Bett gebracht werden, können mit den größeren Kindern leichter Gespräche geführt werden.

Im Ferien- oder Kinderkurheim sind die Kinder ganztags, aber nur für 4- bzw. 6 Wochen. Die Schwierigkeit in der Sozialerziehung besteht zum Teil darin, daß alle Kinder anfangs für den Erzieher neu sind und sich auch untereinander nicht kennen. Ist dies überbrückt, bleibt nicht mehr allzuviel Zeit bis zur Heimfahrt. In Ferienheimen kann das Sozialverhalten durch Erzählungen, Singen, Spielen, aber auch durch gemeinsames Werken gefördert werden, da hierfür

64) J. Hederer - Marlis Köth, Zur Praxis- und Methodenlehre, Teil 1: Institutionenkunde. München o.J. (1973), 69.

mehr Zeit zur Verfügung steht. Gespräche sind in Gruppen leichter möglich. Da jede Heimgruppe in der Regel über drei Erziehungskräfte verfügt 65), können Gruppen nach Alter zeitweise getrennt werden, so daß die Gespräche mit den größeren Kindern allein geführt werden können.

Pfarrgruppen, die ja religiös ausgerichtet sind, in denen daher im Sinn der Ideen der katholischen Soziallehre gearbeitet werden kann, sind nach ökologischen Bedingungen zusammengesetzt und daher meist ziemlich schichthomogen. Die Kinder kommen im allgemeinen aus geordneten Familien. Im anderen Fall haben sie vom Familieneinfluß her für solche Gruppen wenig Interesse, vor allem, wenn es sich um ältere Kinder handelt.

b) Ziele und Mittel der Sozialerziehung im Schulkindalter im Sinne der Ideen der katholischen Soziallehre

Die Ziele für das Schulkind sind bereits differenzierter als die für das Kleinkind und unmittelbarer auf die Ideen der katholischen Soziallehre bezogen. Da die Inhalte aber meistens mehrere dieser Teilziele ansprechen, ist es sinnvoller, zuerst die Ziele und dann die Inhalte exemplarisch darzustellen, wie es auch beim Kleinkind gehandhabt wurde, und nicht jedem einzelnen Teilziel Inhalte zuzuordnen.

- Ziele

Die für das Schulkind abgeleiteten Ziele der Sozialerziehung ergeben in ihrer Zusammenfassung:

- Verantwortung für die Gruppe, die für ihre Mitglieder eine Schicksalsgemeinschaft bildet und die daher Zusammenhalt erfordert und gegenseitige Hilfe im Erstreben eines gemeinsamen Gutes;
- Persönliche Grundhaltungen zu dieser Verantwortung: Liebe, Anerkennen einer Autorität, Pflichtbewußtsein, Achtung vor dem Eigentum anderer;

65) Im allgemeinen handelt es sich um eine Erzieherin und zwei Kinderpflegerinnen bzw. Praktikantinnen.

- Bindung an Gott als Voraussetzung echten Verantwortungsbewußtseins.

Alle diese Ziele, die das Schulkind verantwortungsbewußter machen sollen, dienen auch der Erziehung zur demokratischen Haltung.

In und durch die Gemeinschaft, durch den Einsatz für die Kameraden soll das Schulkind eine seinem Alter entsprechende Persönlichkeitsreife erlangen.

- Inhalte

Die Inhalte, durch die diese Ziele erreicht werden sollen, müssen ver-mittel-t werden. Dabei genügt es nicht, die Mittel nur aufgrund ihrer Inhalte auszuwählen. Auch der jeweilige Entwicklungsstand der Kinder ist zu berücksichtigen. Wieweit diese Mittel dann in der konkreten Sozialerziehung eingesetzt werden können, hängt dabei von den Möglichkeiten ab, die die Erziehungsinstitution, der die Kinder angehören, hat.

Für sechs- bis achtjährige Kinder sind geeignet, z.B.

Märchen

Auch das jüngere Schulkind versteht noch keine Kunstmärchen. Volksmärchen sind für Kinder nicht nur leichter verständlich; sie haben auch den Vorteil, daß sie, wie auch Erzählungen für Kinder, kurz sind, so daß diese die Handlung verfolgen können.

Die sieben Raaben 66)

Ein Vater verwünschte in einem momentanen Zorn seine sieben Söhne, die augenblicklich in Raben verwandelt wurden und fortflogen. Das Schwesterchen, bei dessen Geburt dies geschehen war, erfuhr erst spät durch andere Leute davon, auch daß es selbst der Anlaß dazu war. Es machte sich daher auf, die Brüder zu suchen, um sie zu erlösen. Es mußte viele Strapazen auf sich nehmen und sich auch noch den kleinen Finger abschneiden, um die Tür des Glasberges aufschließen zu können, in dem die Raben wohnten.

66) Märchen der Gebrüder Grimm. Mit 100 Bildern nach Aquarellen von Ruth Koser-Michaëls. München 1937, 146-148.

Daraus kann man mit Kindern folgende Inhalte erarbeiten:
- Jeder nimmt an der Schicksalsgemeinschaft der Familie teil, und zwar jeder auf seine Weise (Gemeinverstrikkung).
- Wer für die Familie (später die Gruppe, die Menschheit als Brüder) etwas tun will, muß bereit sein, Schwierigkeiten zu ertragen, Opfer zu bringen.
- Wem es gelingt, seinen "Brüdern" zu helfen, rettet nicht nur sie, sondern wird dadurch erst richtig glücklich. Was er geopfert hat, steht in keinem Verhältnis zu dem, was er gewonnen hat.

Realistische Kindergeschichten

Ein Beispiel für solche Geschichten, die Alltagsereignisse der Kinder schildern und sie zur Reflexion über ihr eigenes Verhalten führen, bietet:

Rosinenklaus im Schneckenhaus 67

Der kleine Klaus kam aus dem Ruhrgebiet ins Moselland und kannte keine Trauben am Rebstock. Das kleine Haus, in dem er wohnte, wurde von den Leuten "Schneckenhaus" genannt. Als die Kinder, auf die Trauben deutend, Klaus fragten, was das sei, antwortete er "Rosinen". Nun hieß er "Rosinenklaus im Schneckenhaus". Die Kinder trieben ihren Spott mit ihm. Als Klaus beim Sportfest Sieger wurde, wollte jeder sein Freund sein.

Mit den Kindern kann man erarbeiten:
- Neu zugezogene Kinder werden oft nicht angenommen und wegen ihrer Mundart verspottet.
- Es gibt Schwierigkeiten, wenn man sich in eine neue Gruppe eingliedern muß.
- Haben auch Kinder unserer Gruppe Spottnamen? Möchten wir einen haben?
- Soll man nicht erst einmal abwarten, was einer kann, bevor man ihn ablehnt?
- Auch "andersartige" Kinder sind ebenso geschickt, gut und nett wie die anderen.

67) Josef Quadflieg, Fünfzig Vorlesegeschichten mit Gesprächsimpulsen für Familie und Kindergarten, für Vorschule und Grundschule. Donauwörth 1974, 27-28.

Bilderbuchgeschichten

Als Beispiel, welche Inhalte Bilderbücher in Bezug auf soziale Einstellung und soziale Sicherheit vermitteln können, dient das Buch

Wo die wilden Kerle wohnen 68)

Max zog von zu Hause fort und kam zu der Insel, wo die wilden Kerle wohnen. Er war noch wilder und zähmte sie. Sie machten ihn zu ihrem König. Aber er "war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte" und reiste heim.

Diese Bilderbuchgeschichte, die allerdings nicht geeignet ist für Kinder, die kein Zuhause haben oder abgelehnt werden, kann Kindern zeigen:

- Manchmal ist es einem zu Hause langweilig, man möchte fort - warum? Mutter schimpft, hat wenig Zeit ...
- Auch in der Fremde ist nicht alles schön. Mit der Zeit wird es auch langweilig.
- Glücklich ist man nicht, wenn man über andere herrscht, sondern, wenn man geliebt wird.
- Manche Kinder geben viel an, vielleicht weil sie sich nicht angenommen fühlen. Die Gruppenmitglieder haben diesbezüglich eine Verantwortung.

Spiele

Geeignet für die Sozialerziehung sind z.B.

Fangspiele, bei denen sich zwei oder drei Kinder - die Regel bestimmen sie selbst - festhalten müssen, damit sie nicht gefangen werden dürfen. Sie dürfen sich aber erst festhalten, wenn der Fänger ganz nahe ist.

Daraus können Kinder lernen:

- Man muß auf eigenen Beinen stehen können und nicht ständig sich an anderen festhalten.
- Wenn man in "Gefahr" ist, findet man Hilfe.
- Ist ein anderer in Gefahr, muß man ihm helfen.

In jedem Kreisspiel erfährt das Kind das "Dazugehören".

68) Ein Diogenes Bilderbuch von Maurice Sendak. - Phantastische Bildergeschichte.

Es lernt, daß es nicht allein ist, damit aber auch auf andere Rücksicht nehmen muß.

Lieder

Wir sind die wohlbekannten lustigen Bremer Stadtmusikanten 69)

Aus dem lustigen Lied, das den Kindern viel Spaß macht, können sie lernen:
- Nicht alle sind gleich, auch nicht alle Menschen.
- Keiner ist "besser" oder "schlechter", nur weil er anders ist.
- Wenn ich "dazugehöre", muß ich für die Gruppe das tun, was ich kann.
- Auch alles, was die anderen können und leisten, hat einen Zweck und ich muß es gelten lassen.

Meinem Gott gehört die Welt 70)

Aus diesem Lied erfahren die Kinder:
- Gott ist der unendlich Große.
- Ich bin in seiner Hand, er weiß um mich und beschützt mich.
- Ich erfahre seine Verzeihung - und muß daher auch denen verzeihen, die mir wehgetan haben.

Den Neun- bis Fünfzehnjährigen, die die Spannung beim Lesen länger durchhalten und die größere Zusammenhänge erfassen, können innerhalb der Sozialerziehung Inhalte, die den Ideen der katholischen Soziallehre entsprechen, vermittelt werden z.B. durch

Märchen

Die Schneekönigin. Ein Märchen in sieben Geschichten 71)
Das Märchen erzählt von Kay, dem ein Glassplitter vom

69) Die Zugabe, neue Lieder für Kinder Band 1, hrsg. von Heinz Lemmermann. Boppard 1968, 73

70) Willkommen, lieber Tag, Band II, von Richard Klein, Frankfurt a.Main 1969, 5.

71) In: Andersens Märchen mit vielen Bildern von Irene Schreiber. Bayreuth 1975, 136-173.

Spiegel des Teufels ins Herz gefallen war. Nun sah er plötzlich alles Schöne häßlich und alles Häßliche noch häßlicher und größer. Von der Schneekönigin entführt, wurde sein Herz zu einem Eisklumpen. Er meinte glücklich zu sein, weil er nichts anderes mehr wußte. Gerda, seine frühere Spielgefährtin, die er vergessen hatte, suchte ihn und mußte dabei viele Schwierigkeiten und Hindernisse überwinden und große Opfer bringen. Aber es gelang ihr, ihn zu finden. Durch die Kraft ihrer Liebe wurde Kay zu Tränen gerührt, so daß das Splitterchen aus seinen Augen sprang.

Mit Hilfe dieses Märchens, das erst Zehnjährige verstehen können und über das zu sprechen sie fähig sind, kann mit ihnen erarbeitet werden:

- Es gibt Menschen, die im Herzen böse sind und daher nicht nur das Böse in der Welt stärker sehen, sondern selbst das Gute als böse verstehen. -
  Wie beurteilen wir Dinge, Ereignisse, Menschen?
- Um das Böse zu überwinden, nützt nicht Macht und Gewalt, es braucht eine Kraft, die stärker ist: die Liebe, die zu jedem Opfer fähig ist.
- Wir sind verantwortlich für die Menschen, die wir lieben.

Wie Tick und Tack ihr Glück suchten und fanden 72)

Die Zwillingsbrüder sahen sich so ähnlich, daß sie nicht zu unterscheiden waren. Tick drückte sich vor jeder Arbeit, aber Tack sprang für ihn ein. Tick stahl bei einem Meister Äpfel, beschuldigte aber Tack, der Prügel bekam. Beide wurden aus dem Haus gejagt und versuchten ihr Glück bei einem Prinzen , dessen weißen Elefanten sie tanzen lehren sollten. Tack gelang es, aber Tick erschlich sich den Lohn und erwarb sich dafür ein Königreich. Dann kam er zurück in das Schloß des Prinzen und erbat von dessen Vater die Prinzessin zur Gemahlin. Diese aber hatte von dem Betrug erfahren. Tick wurde hart bestraft, aber er bereute und Tack bat für ihn um Gnade. Tick kehrte zum früheren Meister zurück, der ihm auch verzieh,und arbeitete fleißig.

Mit den Kindern kann im Gespräch erarbeitet werden:

- Unehrlichkeit beginnt im Kleinen (Eigentum)
- Tack verstand, daß er mit seinem Bruder eine Schick-

72) In: Schönlinda im Lande der Riesen u.a. Märchen. Ein Märchenbilderbuch von Bruno Nickel. Friedberg bei Augsburg 1959, 37-65.

salsgemeinschaft bildete und war bereit zu tun, was dieser versäumt hatte (Solidarität).
- Zu Unrecht erworbener Reichtum macht nicht glücklich.
- Durch Eingestehen der Schuld, durch Reue und Umkehr wurde alles gut. "Tick war zum erstenmal wirklich glücklich".
- Könnten wir auch so verzeihen wie Tack?

Erzählungen

Emil und die Detektive 73) - Ab 8 Jahren.
Das Buch dürfte so bekannt sein, daß eine Inhaltsangabe sich erübrigt.

Die Kinder können daraus lernen:
- Es gibt Erwachsene, denen man nicht trauen darf; das sind jedoch wenige. Es gibt auch solche, die den Kindern helfen.
- Wenn man zusammenhält, kann man Herr der Lage werden (Solidarität).
- Es braucht dazu nicht Gewalt, sondern geplantes Vorgehen.
- In schwierigen Situationen ist die Autorität bereit zu helfen.

Rolltreppe abwärts 74). Im allgemeinen ab 14 Jahren, je nach Entwicklungsstand und sozialem Milieu ab 12 möglich, ev. zu empfehlen.

Es ist die Geschichte von einem Jungen, dessen Leben, beginnend mit einem kleinen Kaufhausdiebstahl, ständig abwärts ging wie die Rolltreppe. Er wollte sich seiner Schuld entledigen, das Abwärts aufhalten und wieder wie andere anerkannt werden. Er wurde aber, da er von seiner Mutter nicht angenommen war, immer tiefer in die Schuld hineingetrieben.

Das Buch wirft folgende Fragen auf:
- Wie "mitmenschlich" ist unsere Gesellschaft. Hilft sie einem Schuldigen oder hat sie nur Verachtung für ihn?
- Warum sind unsere Familien nicht stark genug, ihre

73) Erich Kästner, Berlin 1961.
74) Hans-Georg Noack, Baden-Baden[4] 1970

Kinder vor dem sittlichen Niedergang zu schützen?
- Ist die Hilfe, die der Junge im Fürsorgeheim erfahren hat, wirklich Hilfe zur Selbsthilfe gewesen?
- Wie müßte institutionelle Hilfe aussehen? (Subsidiaritätsprinzip).
- Wenn einer von uns auf der schiefen Bahn ist, kann er sich dann aus eigener Kraft helfen? Sind wir stark genug, von Anfang an zu widerstehen? Was ist die Voraussetzung dafür?
- Sind wir bereit und stark genug, andere zurückzuhalten oder lassen wir uns eher mitreißen?

Spiele

Swimmy 75)
Das Spiel erfordert Mitspieler vom Kleinkind bis zum größeren Schulkind oder Jugendlichen. Daher ist es besonders für den Hort, für Ferien- oder Kinderkurheime geeignet.

Außer den oben (258) angegebenen Lernzielen
- erfahren die Kinder, daß jedes zum Gelingen beitragen kann, ob es groß oder klein, musikalisch ist oder kaum, und zwar jedes auf seine Weise.
- Sie erfahren, daß alle gleich notwendig sind, wenn das Spiel gelingen soll;
- daß sie soviel Freude an diesem Spiel haben, als sie bereit sind, sich einzusetzen (Solidarität).

Ich bin schön ... ab 10 Jahren
Einige Kinder sind vor der Tür. Jeweils eines kommt und geht hinter dem Spielleiter im Kreis und spricht diesem alles nach: "Ich bin schön" - "ein wenig dumm" - "so gehen wir beide im Kreis herum" - "und machen alles gemeinsam". Beim letzten Satz drückt der Spielleiter dem Kind immer irgendeinen Gegenstand in die Hand und fängt sofort wieder an, so daß das Kind mit der Zeit eine solche Menge trägt, daß es merkt: gemeinsam heißt, daß auch der Spielleiter mittragen muß.

Dieses Spiel, das große Belustigung bringt, hat nur dann Sinn, wenn nachher (nach 5 - 6 Wiederholungen) mit den

75) Als Spiel bearbeitet mit Musikbegleitung von Hanna und Rolf Hanisch. In: Die Schulreihe, Heft 380. Weinheim/Bergstraße. - Spieldauer etwa 20 Minuten.

Kindern darüber gesprochen wird.
Es geht dabei um die Fragen:
- Bin ich selbst bereit, meine Arbeit zu tun oder beanspruche ich andere dazu?
- Stelle ich das so an, daß der andere nicht merkt, daß er von mir ausgenützt wird? (Frage nach der Ausbeutung).
- Merke ich nicht nur, wenn ich von anderen ausgenütz werde, sondern auch, wenn ich andere auszunützen suche? Wie verhalte ich mich dann?
- Was ist schlimmer, die "Dummheit", sich ausnützen zu lassen, oder die Raffinesse, andere auszunützen?
- Ist es auch Ausbeutung oder "Dummheit", wenn jemand ganz bewußt seine Kräfte, vielleicht seine letzten, für jemanden einsetzt?

Lieder

Es gibt eine Vielzahl von modernen religiösen Liedern, deren Inhalte den Forderungen einer Sozialerziehung im Sinn der Ideen der katholischen Soziallehre entsprechen. Hier folgen zwei Beispiele:

Vor aller Zeit 76)
Thema: Gott hat schon immer an mich gedacht und kennt mich. Hier geht es um das christliche Menschenbild.

Die Kinder erfahren dadurch:
- Jeder Mensch ist von Gott persönlich gewollt. Gott hat zu ihm Ja gesagt.
- Gott nimmt den Menschen an wie er ist.
- Ist dies für mich ein Freibrief? Darf ich sagen, ich bin eben so, da ist nichts zu ändern?
- Der Mensch ist Gottes Ebenbild.

Bitte Jona geh 77)
Thema: Die Flucht Jonas vor dem Auftrag Gottes und seine Unzufriedenheit mit Gottes Erbarmen.

76) Wir singen mit Pater Perne, hrsg. von Heinz Perne SAC Limburg 1977, 32-33.

77) a.a.O., 22-23.

Hieraus ergeben sich die Fragen für ein Gespräch:
- Wie stelle ich mich zu meiner Aufgabe?
- Bin ich bereit, mich für das Heil der Menschen einzusetzen?
- Will ich Gottes verzeihende Liebe nur für mich, für die anderen aber "Gerechtigkeit"?

Gesprächsabende in Heimen

Gesprächsabende bieten eine besondere Chance, Kinder nachhaltig anzusprechen. Am Abend ist der Mensch im allgemeinen sensibler für Eindrücke. Nach dem Gesprächsabend gehen die Kinder zu Bett, haben also keine neuen Eindrücke, die die eben gewonnenen überlagern könnten. Wichtig ist, daß ein solcher Abend vom Erzieher so gut vorbereitet ist, daß ein aufgelockertes Gespräch möglich ist, ohne daß er immer wieder gewaltsam zum Thema zurückführen muß, so daß die Kinder die inneren Zusammenhänge des Gesprächs erfassen.
In einem Beispiel soll skizzenhaft aufgezeigt werden, wie ein solches Gespräch aufgebaut werden kann.

Thema: Was ist der Mensch?
(für 12-16jährige aus einer Feriengruppe).

Einstieg:

In der Pubertät tritt zum erstenmal die Frage auf: Wieso bin gerade ich auf der Welt? Könnte ich auch nicht sein? Könnte ich jemand anderer sein?

Aus dem holländischen Katechismus: "Meine Eltern haben ein Kind gewollt, nicht mich. Mich hat Gott gewollt."

Durchführung des Abends:

Hat Gott mich gebraucht? Braucht er Menschen?

Was ist der Mensch? - ein höher entwickeltes Tier oder etwas völlig anderes, d.h. nur quantitativ oder qualitativ von diesem unterschieden (lange Diskussion).

Offenbarung: Der Mensch ist Ebenbild Gottes, d.h. Person. Er hat Verstand. - Kann auch ein Tier in etwa denken? (längere Diskussion)
Der Mensch kann mehr als denken, er kann lieben.

Er ist Abbild des dreieinigen Gottes, daher auf das Du hingerichtet in Empfangen und Geben.
Diese Beziehung zum Mitmenschen ist notwendig für die

eigene Entfaltung.

Beziehung ist Bindung, durch die ich selbst reicher werde. Ich bin allen Menschen verbunden. Warum darf ich niemanden ausschließen?

Ich darf nicht nur vom anderen etwas erwarten, ich muß ihm auch geben, muß ihn lieben, weil ich Abbild dessen bin, der die Liebe ist.

Der Mensch ist also soziales Wesen und deshalb mit allen Menschen verbunden "verstrickt" - auch in der Schuld, aber auch im Heil.

Kirche ist Heilsgemeinschaft 78).

Weitere Gesprächtsthemen wären z.B.

Was habe ich konkret von meinem Mitmenschen? - Was hat er von mir?

Warum bin ich oft unzufrieden - daheim - in derSchule?

c) Situative Sozialerziehung im Schulkindalter

Bislang sind Erzieher nicht, zumindest nicht in ausreichendem Maß, über die katholische Soziallehre unterrichtet, so daß sie deren Prinzipien in die Erziehung einbauen könnten. Da es sich bei diesen jedoch um Seinsprinzipien des Menschen handelt, die ein Sollen fordern, werden sie in der Erziehung zum Teil wirksam, auch ohne daß Erzieher den Zusammenhang mit der katholischen Soziallehre kennen.

In Bezug auf das Solidaritätsprinzip kann es bei Kindern noch nicht um die Solidarität mit der Gesamtgesellschaft gehen. Sie müssen erst im Rahmen ihrer Gruppe langsam eine solche Haltung erwerben, d.h. sie müssen praktisch lernen, sich für die Gruppenmitglieder einzusetzen. Wie das in einzelnen Situationen geschehen kann, zeigen einige Beispiele:

In einem Kinderheim hat, wie die Erzieherin berichtete, jedes Kind der Gruppe eine bestimmte Aufgabe. Versäumt es sie, leidet die ganze Gruppe und rührt sich dann. Während der Schulzeit müssen täglich zwei Kinder um 6 Uhr aufstehen, um die Frühstücksbrote zu streichen und den

78) Die Teilnehmer waren zum geringen Teil katholisch, zum größeren Teil evangelisch. Einige waren auch religiös indifferent.
Durch die regen Diskussionen dehnte sich das Gespräch über zwei Abende aus. Die Kinder äußerten später, sie würden jetzt besser verstehen, warum sie leben.

Tisch zu decken. Sie tun es im allgemeinen gern, weil es nur solche machen dürfen, die sauber sind, höflich und nett bedienen und in der knappen Zeit alles schaffen. Zwei Fünfzehnjährige beklagten sich einmal, daß sie diese Arbeit schon einige Wochen tun "müßten". Die Erzieherin erklärte ihnen zuerst, daß sie auch im Berufsleben und einmal in der eigenen Familie lange Zeit dasselbe zu tun hätten, bestimmte aber dann zwei andere Kinder, die sich meldeten. Sie taten ihre Arbeit mit Freude. Das spornte die ersteren an und nach einigen Wochen baten sie, diese Arbeit wieder übernehmen zu dürfen.

Iris, 15 Jahre, kam neu ins Kinderheim. Durch ihre Figur, mehr noch durch ihr ständiges Einmischen wirkte sie abstoßend und die Kinder ließen sie es fühlen. Iris litt darunter. Die Gruppenleiterin hielt ein Gespräch mit der Gruppe, erklärte, daß sie doch alle zusammengehören und daß keines der Kinder möchte, daß man es ausschließe. Franziska, 15 Jahre, bemühte sich nun um Iris, obwohl einige Klassenkameradinnen sie auslachten. Heute sind beide befreundet und helfen sich gegenseitig. Iris wird von der ganzen Gruppe angenommen.

In einem Kinderkurheim sind manchmal einige behinderte Kinder in der Gruppe. Ruth, 9 Jahre, mongoloid, ermüdete auf Spaziergängen rasch, ging aber gern mit. Die Gruppe, die das Kind voll akzeptiert hatte, schlug kleine Wanderungen vor, damit auch sie mitkommen konnte. -
Ruth liebte Musik über alles. Deshalb gönnten ihr die Kinder, jeden Sonntag am Hauptgottesdienst teilzunehmen, der in diesem Dorf mit vielen Musikinstrumenten gestaltet wird. Da jeweils nur eine Gruppe der Kinder teilnehmen konnte, verzichteten andere einige Male, um Ruth diese Freude zu machen.

Manche Kinder denken nur an sich und berücksichtigen nicht, daß die der Gruppe zur Verfügung stehenden Dinge allen gehören. Hier geht es um den Sinn für das Gemeinwohl als Dienstwert, wenn auch in ganz kleinen, unbedeutenden Dingen, die aber für die Kinder Schritte bedeuten zum späteren Verständnis des Gemeinwohls. - Eine Erzieherin erzählte:

Wenn im Hort ein Kind vom Schreibtisch die Dose mit allen Blei- und Buntstiften holt und sich damit an einen kleinen Tisch setzt, stehen sie keinem anderen mehr zur Verfügung. In solchen Situationen erklärt die Erzieherin den Kindern immer wieder, daß das Eigentum des Hortes allen zur Verfügung stehen muß. Das Kind bringt dann die Stifte, die es gerade nicht benötigt, zurück oder setzt sich an einen größeren Tisch, so daß sich mehrere deren bedienen können.

Es gibt aber auch Kinder, die nicht nur andere nicht berücksichtigen, sondern sie gern ausnützen. Eine solche Haltung kann, wird ihr in der Erziehung nicht entgegengewirkt, später zur Ausbeutung anderer führen. Wie eine Erzieherin solchem Verhalten begegnet, zeigt folgendes Beispiel:

Susanne, 8;10 Jahre, gibt im Hort gern anderen Aufträge in befehlendem Ton. Sie läßt sich nicht nur helfen, sondern richtig bedienen. Die Erzieherin fragt dann scherzhaft: "hat das Dienstmädchen heute gerade Urlaub?" Susane versteht und tut es selbst.

Echte Verantwortung für andere beruht nach der katholischen Soziallehre auf dem Wissen, daß man letztlich vor Gott verantwortlich ist. Dazu braucht es 79) eine Bindung an Gott, die notwendig zur Annahme anderer und zur Verantwortung für sie führt. Folgende Beispiele sollen dies aufzeigen:

Ein 15jähriges Mädchen, das zu Hause kaum etwas über Religion hört, obwohl es konfirmiert ist, kam zum drittenmal in dasselbe Ferienheim. Diesmal bat es, in dem Bett schlafen zu dürfen, über dem das Kreuz hängt, weil es erfahren hatte, "daß der allein helfen kann". Das Mädchen bekannte der Erzieherin, daß es sehr froh sei, in diesem Heim das Beten gelernt zu haben und es auch keinen Tag vergessen habe. Es sei aber auch überzeugt, daß das, was es betet, es in die Tat umsetzen müsse. Aus seinem Verhalten war deutlich, daß es sich Mühe gab, zu allen Kindern gut zu sein.

In einem Kinderkurheim schilderte die Erzieherin am Gründonnerstag die Abendmahlszene als eine Feier Jesu mit seinen Freunden. Die Kinder sollten sich in die Situation Jesu hineindenken und sich fragen, ob auch sie noch feiern könnten, wenn sie wüßten, daß in ein paar Stunden so Schweres auf sie zukommt. Die Kinder meinten: Das kann ein Mensch kaum, ein Gottmensch schon. Nach kurzer Stille sagte ein siebenjähriger Junge: "Wenn das so ist, dann müßten wir ja zueinander viel besser sein".

3. Sozialerziehung im Jugendalter

Schulkindalter und Jugendalter können nicht scharf getrennt werden. Es gibt noch 15jährige "Schulkinder", die die Hauptschule und daneben einen Kinderhort besuchen oder in einem

79) s. oben, 275.

Kinderheim wohnen. Andererseits bedeutet die Pubertät, die gewöhnlich viel früher eintritt, den Übergang von der Kindheit zur Jugendzeit. Es ist daher unvermeidlich, daß sich das Alter in den Abschnitten Schulkindheit und Jugendzeit überschneidet.

a) Die Situation des Jugendlichen

Der Jugendliche steht im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenen. Die wichtigste Aufgabe, die ihm für seine Persönlichkeitsreifung zufällt, ist die Selbstfindung 80).

Im allgemeinen stellen Jugendliche ihre bisherige Wertorientierung in Frage und suchen eine eigene Überzeugung zu gewinnen 81). Ob dabei alle bisher erkannten Werte verworfen werden, ob für immer oder zeitweise, hängt vor allem davon ab, ob sie der kritischen Stellungnahme standhalten können. Sicher will der Jugendliche das Neue, aber er will es nicht um jeden Preis. Er ist auf der Suche nach der Wahrheit 82). Wurden ihm bisher seine Fragen richtig beantwortet, gewinnt seine Überzeugung eine neue Tiefe. Wurde und wird er ernst genommen vom Erzieher, ist er durchaus ansprechbar für das Gute, für einen wahren Lebenssinn. Hat man ihn als Kind mehr oder weniger sich selbst und der Gleichaltrigengruppe überlassen, will er jetzt vom Erwachsenen nichts wissen. Darin liegt die Bedeutung einer Sozialerziehung die von Anfang an an Werten ausgerichtet ist, die sich am Sein des Menschen orientieren und nicht mehr revidiert, wenn auch mit fortschreitendem Alter differenziert werden müssen, die auch im Jugendalter als Ideale verstanden und akzeptiert werden können.

Einen Einfluß auf die Stellung gegenüber Erwachsenen und der Gesellschaft insgesamt hat aber auch die Schichtzu-

80) Vgl. L. Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, 291.

81) Vgl. a.a.O., 358.

82) Vgl. Ernst Ell, Die Jugendlichen in der seelischen Pubertät, 162, a. oben 86.

gehörigkeit. Den "aggressiv-revolutionären Gruppen", denen es um die Vernichtung des Bestehenden in der Gesellschaft geht 83), gehören mehr Mitglieder der Mittelschicht an als der Unterschicht, nicht weil es ersteren schlechter ginge, sondern weil sie meist eine bessere Schulbildung haben 84) und dadurch mehr Einfluß auf die Gestaltung der Gesellschaft beanspruchen. Durch das erworbene Wissen durchblicken sie leichter Zusammenhänge und Mängel der Gesellschaft. Der elaborierte Code ermöglicht ihnen, sich zu artikulieren, ihre Ideen "an den Mann zu bringen". Dazu kommt, daß Proteste heute Modeerscheinungen sind 85).

Während sich bei einer Untersuchung 1968 die nicht-akademische Jugend weniger engagementbereit, unkritischer gegenüber Gesellschaft und Politik zeigte als die akademische, hat seitdem "ein Wandel stattgefunden ... Die Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen haben zugenommen" 86). 1974 sei die Teilnahmebereitschaft von Jugendlichen an Protestaktionen wesentlich größer gewesen als die von Erwachsenen 87).

Ein Teil der Jugend flüchtet aber auch vor der Gesellschaft, weil sie ihr keinen wahren Lebenssinn zeigt 88). Fluchtmöglichkeiten bilden heute vor allem Drogen und Jugendreligionen.

Jugendliche der Unterschicht machen gewöhnlich eine Kurzpubertät durch, oft infolge ihres rascheren Eintritts ins Erwerbsleben der Erwachsenen und somit des Fehlens der Schonzeit einer verlängerten Schulbildung 89).

83) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 303.
84) Vgl. Klaus Allerbeck, Leopold Rosenmayr, Einführung in die Jugendsoziologie. Heidelberg 1976, 127.
85) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 306 f.
86) K. Allerbeck, L. Rosenmayr, a.a.O., 149.
87) Vgl. a.a.O.
88) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 306.
89) Vgl. a.a.O., 403.

Sie setzen sich im allgemeinen, nicht grundsätzlich, weniger tief mit Werten auseinander, die die vitalen überschreiten 90).

Jugendliche, die sich mit dem Sinn des Lebens auseinandersetzen, sind dann bereit, die Ideen, die sie als Kinder übernommen und akzeptiert haben, in ihre neu gewonnene bewußte Persönlichkeitsstruktur einzubauen, wenn diese Ideen , wie bereits gesagt, ihrer Kritik standhalten können, wenn es sich um echte Werte handelt, d.h. um solche, die Lebenssinn verleihen, und wenn sie ihnen verständlich und nüchtern übermittelt wurden. Dazu kommt, daß sie Leitbilder brauchen, in denen sie diese Werte "inkarniert" erleben.

Auf die Bedeutung der Schule für die Werteinstellung des Jugendlichen wird im letzten Abschnitt eingegangen.

Ein weiteres Problem, das sich gerade für die heutige Jugend ergibt, ist die Unsicherheit eines Ausbildungsplatzes und die weitere berufliche Zukunft. Je mehr ein Mensch mit Problemen der Lebenssicherung beschäftigt ist, desto weniger ansprechbar ist er für höhere Werte 91), desto eher ist er auch zu Protest geneigt.

b) <u>Institutionen für Jugendliche - im Hinblick auf eine Sozialerziehung im Sinne der Ideen der katholischen Soziallehre</u>

Längst nicht alle Jugendlichen sind in Verbänden erfaßt. Die Beteiligung beruht in der westlichen Welt auf Freiwilligkeit. "In der Bundesrepublik gehörten 1974 etwas über 60 % der 16 bis 20jährigen mindestens einer freiwilligen Vereinigung an" 92). Hierbei handelt es sich jedoch in vielen Fällen nicht um Jugendorganisationen. Auch Kirchen sind Verbände, deren Mitgliedschaft auf

90) Vgl. L. Schenk-Danzinger, a.a.O., 404 f.
91) s. oben, 94 f.
92) K. Allerbeck, L. Rosenmayr, Jugendsoziologie, 137.

Freiwilligkeit beruht. So kommt eine andere Untersuchung zu dem Ergebnis, daß 28 % dieser Altersgruppe Mitglieder von Jugendorganisationen sind 93). Die Jugendverbände sind im allgemeinen im Deutschen Bundesjugendring zusammengefaßt. Seine Mitglieder und die des Rings politischer Jugend werden mit 3,4 Millionen angegeben. Die Deutsche Sportjugend, die dem Bundesjugendring nicht mehr angehört, nennt 4,1 Millionen als Mitgliederzahl. Die Altersgrenzen der verschiedenen Organisationen weichen stark voneinander ab. Die Spannweite reicht von 6 bis 35 Jahren. Eine einfache Umrechnung, wieviel Prozent der Jugendlichen diesen Organisationen angehören, ist nicht möglich. Dazu kommt, daß viele nur eingetragene, aber nicht aktive Mitglieder dieser Verbände sind 94). Nach Erich Zilien umfaßt lt. Angabe des Bundesjugendrings der Bund der Deutschen katholischen Jugend mit einer Altersgrenze von 10-25 Jahren 1.065.000 Mitglieder, die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschlands bei einer Altersgrenze von 18-25 Jahren 1.400.000 Mitglieder 95). Abgesehen von der katholischen Jugend kann man auch bei der evangelischen eine gewisse Aufgeschlossenheit für die Ideen der katholischen Soziallehre erwarten, und zwar aufgrund der gemeinsamen christlichen Basis und der ökomenischen Bestrebungen. Es sind die mit Abstand größten Organisationen des Deutschen Bundesjugendrings. Die weiteren 14 Verbände zählen zusammen 1,8 Millionen Mitglieder 96). Von den politischen Jugendorganisationen ist es die Junge Union mit 116.000 Mitgliedern, deren Ziele mit denen der katholischen Soziallehre weitgehend übereinstimmen dürften, und deren Menschenbild sich am ehesten am christlichen orientiert.

93) K. Allerbeck, L. Rosenmayr, a.a.O.

94) Vgl. a.a.O., 132.

95) Vgl. Erich Zilien, Jugendarbeit. Formen, Ziele, Methoden. Düsseldorf 1970, 12.

96) Vgl. a.a.O.

Nun gibt es außer der organisierten Jugend zahlreiche Jugendliche, die von der Kirche eingerichtete Stätten der "Offenen Tür" besuchen 97) und solche, die in katholischen bzw. evangelischen Jugendwohnheimen leben. Diese sind zum Teil für die christlichen Ideen ansprechbar.

Eine große Anzahl unter jenen, die Heime der Offenen Tür besuchen, hat nur Interesse am allgemeinen Freizeitangebot. Wenn jedoch nicht zuviele Veranstaltungen mit religiösen Inhalten angeboten und diese attraktiv angekündigt werden und zu günstigen Zeiten stattfinden, und wenn auch die anderen Bedürfnisse der Jugendlichen ausreichend berücksichtigt werden, ist sicher eine Reihe ansprechbar. Selbstverständlich muß die Teilnahme an solchen Veranstaltungen auf Freiwilligkeit beruhen. Je beliebter der Leiter ist bzw. seine Mitarbeiter sind und je mehr sie die Jugendlichen verstehen und akzeptieren, desto mehr wird ihnen ein Einfluß auf diese möglich sein. Zilien wendet sich allerdings scharf gegen die Vorstellung, die "Freizeit der Jugendlichen 'sinnvoll' gestalten zu müssen". Er hält es für einen verhängnisvollen Irrtum, wenn man meine, "die Jugend müsse zur Gemeinschaft erzogen werden", statt nur Angebote zu machen, die die Jugendlichen je nachdem, ob sie ihnen Spaß machen oder nicht, annehmen oder ablehnen können 98). Es wird auch von anderen Seiten eingewendet, man solle Jugendliche nicht zu beeinflussen suchen, sondern ihnen nur Angebote machen. Aber schließlich sind alle Angebote in gewissem Sinn Beeinflussung; darüber hinaus haben alle Verbände und Einrichtungen ein Ziel und suchen somit Jugendliche zu beeinflussen.

97) Nach Dieter Baacke, Einführung in die außerschulische Pädagogik, München 1976, 115, sind es etwa 2,7 % der Jugendlichen, die einmal wöchentlich ein Freizeitheim besuchen, zu denen auch die Häuser der Offenen Tür zählen, die unter katholischer Trägerschaft stehen.

98) Vgl. E. Zilien, a.a.O., 60.

Solchen, die in Jugendwohnheimen leben, geht es oft nur um billige und geordnete Verpflegung. Ein Teil von ihnen ist aber durchaus religiös ansprechbar. Es gibt viele Jugendwohnheime, die außer Interessengruppen regelmäßig religiöse Abende, teils als Vortrags-, teils als Gesprächsabende, veranstalten, die zahlreich besucht werden.

Trotzdem ist in diesen Einrichtungen nur ein begrenzter Einfluß möglich. Während solche, die in Pfarrjugendgruppen, in der Landjugend oder der CAJ (Christliche Arbeiterjugend) zusammengeschlossen sind, von vornherein religiös interessiert sind, - sonst wären sie nicht in diesen Verbänden - fehlt jenen, die in den vorher genannten Einrichtungen sind, häufig dieses Interesse. Dazu kommt, daß Jugendliche sehr leicht befürchten, "bevormundet" zu werden, vor allem religiös. Solche Jugendliche hingegen, die bereits als Kinder im christlichen Sinn und zielgerichtet nach den Ideen der katholischen Soziallehre erzogen wurde, die die nötigen Bereitschaften und Fähigkeiten erworben haben, können auch in der Jugendzeit, trotz aller entwicklungsbedingten Krisen, eher diese Ideen akzeptieren, denn sie bringen nötige Voraussetzungen dafür mit. "Das Entscheidende muß im Kleinkind- und Kindesalter vorgeleistet sein" 99).

c) Ziele und Inhalte der Sozialerziehung

Wenn die Jugendlichen zu einer sozialen Gesinnung und einem daraus folgenden Sozialverhalten geführt werden sollen, die den Ideen der katholischen Soziallehre entsprechen, dann müssen sie Grundkenntnisse über diese Lehre erwerben. Jugendliche sind soweit seelisch gereift, daß sie sich entscheiden können, wenn ihnen Entscheidungskriterien vorgelegt werden. Da die Jugend heute viele Schlagworte des Sozialismus hört, die einzeln oft sehr plausibel erscheinen, ist es wichtig, diese durchsichtig

99) E. Ell, Die Jugendlichen in der seelischen Pubertät. Freiburg i. Br.^{2} 1966, 180.

zu machen und ihnen auch die katholische Soziallehre als Alternative aufzuzeigen. So können den Heranwachsenden Entscheidungsmöglichkeiten gegeben werden. Die Entscheidung selbst wird ihnen damit nicht abgenommen.

- Einblick in die katholische Soziallehre

Um dies zu ermöglichen, hat die KAB (Katholische Arbeitnehmer-Bewegung) Material entwickelt 100), das dazu dienen soll, erwachsene Arbeitnehmer in die Grundgedanken der katholischen Soziallehre einzuführen. Es ist für Jugendliche ebenso geeignet. Der Inhalt ist auf vier Abende verteilt, kann aber bei Gruppenabenden, bei denen Jugendliche häufig auf viele Einzelheiten kommen und darüber diskutieren, auch auf mehrere Abende ausgedehnt werden. Nur darf der Überblick über die einzelnen behandelten Themen("Abende") nicht verloren gehen.

Als Lernziel wird genannt: "Grundkenntnisse der katholischen Soziallehre im Hinblick auf die soziale und gesellschaftliche Ordnung zu vermitteln". Die Themen sind wie folgt verteilt 101):

"1.Abend: Ist die Kirche nur für das Jenseits da?

Lernziel: Erkennen, daß aus dem Glauben der Kirche sich eine Verpflichtung für die Welt ergibt.

2. Abend: Grundlagen und Quellen der katholischen Soziallehre

Lernziel: Erkenntnisquellen, aus denen sich die katholische Soziallehre ableitet, dem Teilnehmer nahezubringen und für ihn verfügbar zu machen 102).

100) Die Mappe "Für Gerechtigkeit und menschliche Entfaltung" Diözesantag 8.-9. 10. 1977 in Holzkirchen mit dem Material und den dazugehörenden Folien für einen Tageslichtprojektor ist erhältlich beim KAB-Bildungswerk München 2, Pettenkoferstr. 8/5. Die KAB stellt auch einen Referenten zur Verfügung.

101) s. oben genannte Mappe, 2 f.

102) Hierzu ist anzumerken, daß auf S. 23 und 24 des Materials als Quellen der katholischen Soziallehre unter "Geheime Offenbarung" das Alte und Neue Testament verstanden wird, was zumindest eine Ungenauigkeit

3. Abend: Prinzipien der katholischen Soziallehre.

Lernziel: Vermitteln der Prinzipien der katholischen Soziallehre und deren Wirksamkeit als Ordnungselemente für eine menschliche Gesellschaft.

4. Abend: Zielbereiche für die katholische Soziallehre.

Lernziel: Das bisher Gelernte im Hinblick auf gesellschaftliche Erfahrungsbereiche anzuwenden."

Eine weitere Einführung in die katholische Soziallehre bilden die von der KAB herausgegebenen Arbeitsblätter "Für eine menschlichere Welt" 103). Sie sind,auch wenn sie für den Religionsunterricht an Berufsschulen gedacht sind und von einigen Religionslehrern auch benützt werden, ebenso für Gruppenarbeit geeignet. Die darin behandelten Themen betreffen Wesen und Ziele der katholischen Soziallehre, ihr Menschenbild, ihre Sozialprinzipien. Außerdem enthalten die Arbeitsblätter einige Quellentexte und Anregungen zum Rollenspiel.

- Das christliche Menschenbild als Grundlage der katholischen Soziallehre

In den oben genannten Arbeitsblättern befindet sich ein Schema über das Menschenbild der katholischen Soziallehre 104), das allerdings gut erklärt werden muß.

Günstig ist, das christliche Menschenbild erst einmal zusammen mit den Jugendlichen zu erarbeiten. Dazu ein Beispiel für Gruppenabend(e) für 18-21jährige Schülerinnen einer höheren Schule. (Zeitdauer: etwa 3 Stunden)

ist. Es müßte nur "Offenbarung" heißen, denn die Bezeichnung "Geheime Offenbarung"steht für die Apokalypse, also den letzten Teil des Neuen Testaments.

103) KAB, Für eine menschlichere Welt. Grundlagen der katholischen Soziallehre. Unterrichtsmodel ab 10. Schuljahr. Arbeitsblätter. München 1977.

104) Vgl. a.a.O., Arbeitsblatt 5. - Eine Frage ist, ob man nicht bei diesem Schema an die Stelle von "Personalismus" besser "Solidarismus" setzen würde.- Vgl. O. v.Nell-Breuning, Personalismus. In: Wörterbuch der Politik Heft 5. Frankfurt a.Main 1951, 347-354, 352.; s. oben, 163.

Thema: Sozial verhalten - warum? (18-21jähr.)

Einstieg: Film "Welt des Kindes I, Folge 5: Vom Sinn des Spielens" (Laufzeit 30 Min.) 105).
Der Film handelt über das Spiel vom Säuglings- bis zum Vorschulalter.

Sozialverhalten im Spiel:

Im Film war ersichtlich, wie das Kind sich im Spiel sozial entwickelt: Es beginnt mit dem einfachen Geben und Nehmen und entwickelt sich zum geplanten Miteinander.

Durchführung:

Sozialverhalten allgemein:

Wechselbeziehung, Kontakt, Zusammenarbeit, Hilfeleistung.
Sozialverhalten ist Empfangen und Geben (Beispiele).

Wozu sich sozial verhalten?

- Um in der Gemeinschaft leben zu können,
- um für die Gemeinschaft leben zu können.

Wir müssen für andere da sein, weil wir für sie verantwortlich sind.
Wir sind füreinander verantwortlich, weil wir Menschen sind und keine Tiere.
Wir sind - im christlichen Verständnis - füreinander verantwortlich, weil wir Gott, von dem wir angesprochen wurden, Antwort geben müssen. Wir können das, weil wir Vernunft haben.

Der Mensch als Ebenbild Gottes (der zentrale Punkt des Themas)

hat Vernunft; er muß auch im Sozialverhalten vernünftig handeln (Vorurteile z.B. sind gegen die Vernunft). Der Mensch ist nicht Ebenbild Gottes, weil er Vernunft besitzt, sondern er besitzt Vernunft, weil er Ebenbild Gottes ist;

kann lieben, denn Gott ist die Liebe. (Innertrinitarische Beziehungen als Vorbild menschlichen Sozialverhaltens 106).

Es gibt aber in der Welt Haß, Ablehnung, Krieg:

Sie sind verursacht durch die Ursünde, die Abkehr von Gott, das Verlangen, nicht Ebenbild Gottes zu sein, sondern an die Stelle Gottes zu treten ("Ihr werdet sein wie Gott ..." Gen 3,5)- und durch die persönliche Abkehr von Gott.

105) erhältlich in Landesbildstellen.

106) Vgl. Romano Quardini, Die Bedeutung des Dogmas vom dreieinigen Gott für das sittliche Leben der Gemeinschaft, zit. in J. Giers, Das ens sociale und das Göttliche; s. oben, 125.

Es gibt aber auch viel Liebe, Einsatz für andere, selbst für Feinde,
denn in Christus ist der Mensch erlöst und auf neue Weise Gott verbunden. Weil Christus "den Geringsten" sich gleichgesetzt hat, kann echte Beziehung zu Gott nicht von einer positiven Beziehung zum Mitmenschen getrennt werden. Als Ebenbild Gottes muß der Mensch seinen Bruder lieben, wie Gott diesen liebt.

Schlußlied:

Hilf Herr meines Lebens, daß ich nicht vergebens hier auf Erden bin · 107).

Ein weiteres passendes Lied ist:

Vor aller Zeit ... 108).
Thema: Gott hat von Ewigkeit her an mich gedacht. Er liebt mich, ich bin sein Abbild.

- Sozialerziehung ist mehr als Instruktion

Wenn die Jugendlichen in die Grundlagen, Ideen und Ziele der katholischen Soziallehre wenigstens einen Einblick erhalten, können sie bereit werden, mitzuwirken an einer menschlicheren Gesellschaft. Denn die Vermittlung der Lehre wäre unzureichend, wenn nicht "zu den Bemühungen der Erzieher eine ebensolche des zu Erziehenden hinzutritt und nicht zur Vermittlung der Lehre deren Einübung in der Praxis kommt" (MM 231). An anderer Stelle sagt Johannes XXIII., daß sich die "Grundsätze der Soziallehre ... gewöhnlich in folgenden drei Schritten verwirklichen (lassen): zunächst muß man den wahren Sachverhalt anhand dieser Grundsätze richtig sehen; dann muß man diesen Sachverhalt gewissenhaft bewerten; schließlich muß man feststellen, was man tun kann und muß, um die überlieferten Normen nach Ort und Zeit anzuwenden. Diese Schritte lassen sich in den drei Worten ausdrücken: sehen, urteilen handeln" (MM 236).

Hier geht es in erster Linie um die Frage, wie durch die Kenntnis dieser Lehre, ihre Bejahung und vor allem durch das Handeln das Sozialverhalten der Jugendlichen so beeinflußt wird, daß sie selbst daran in ihrem Menschseinwachsen und die Gemeinschaft dadurch wächst.

107) Gotteslob, 622.
108) Wir singen mit Pater Perne, Limburg 1977, 32.

Materialien für die praktische Gruppenarbeit geben z.B. die Erzbischöfliche Jugendseelsorge, die CAJ-Gebietsleitungen, die Arbeitsgemeinschaft Frauenseelsorge, Landesstellen der katholischen Landjugend Bayerns, die Katholische Junge Gemeinde Bundesleitung Düsseldorf heraus.

Dazu sagt die Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD: "Das 'Sachangebot' kirchlicher Jugendarbeit steht im Dienst des 'personalen Angebots'. Wenn das letztere darauf abzielt, ins persönliche und gemeinschaftliche Leben in all seinen Richtungen und Formen einzuüben, dann ist der Umfang des Sachangebots, des 'Programms', zunächst so unbegrenzt wie das Leben selbst" 109).

- Hinführung zur Bejahung des Gemeinwohls und seine Verwirklichung durch das Handeln nach den Sozialprinzipien 110).

Wenn Jugendliche verstehen können, worum es im einzelnen geht, kann in der praktischen Sozialerziehung doch nicht jeweils nur ein Aspekt, z.B. das Gemeinwohl oder die Solidarität oder die Gerechtigkeit usw. berücksichtigt werden, auch wenn das eine oder andere einmal stärker betont wird. Auch in Bezug auf die Sozialerziehung der Jugendlichen müssen die einzelnen Aspekte zusammengefaßt werden.

Von den Materialien der obengenannten Stellen können dienen z.B. für die Motivation zum Einsatz für das Gemeinwohl als Dienstwert (vgl. GS 74), und zwar in Hinsicht auf die Gesamtgesellschaft:

Nach uns nicht die Sintflut 111)
In diesem Werkbrief, der auch Vorschläge für Gruppenstunden enthält, geht es um folgende Probleme:
Umweltverschmutzung - Energieversorgung - landwirtschaftliches und wirtschaftliches Wachstum - Arbeit - Konsum.

109) Heftreihe: Synodenbeschlüsse 8, Ziel und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1975, 16.

110) Die Ziele sind detailliert aufgeführt oben, 219-235.

111) Werkbrief für die Landjugend. München 1977/78, III.

Ob durch diesen Werkbrief und die darin angegebenen Gruppenstunden den Jugendlichen die Augen geöffnet werden für eigenes verantwortliches Handeln oder ob sie steckenbleiben bei der Kritik an der Gesellschaft, liegt zum großen Teil in der Hand des Gruppenleiters bzw. des Veranstalters von Dekanatstreffen, auf denen auch solche Themen besprochen werden. Ob die Jugendlichen das Gemeinwohl ihrem Einzelwohl, ihren momentanen Bedürfnissen und Wünschen vorziehen, hängt auch davon ab, ob sie gelernt haben, Verzicht zu leisten, ob sie verstehen, daß es nicht genügen kann, vom Staat Maßnahmen zu fordern, daß sie vielmehr selbst ganz konkret zur Lösung von entscheidenden Problemen der Lebensqualität beitragen müssen, soweit es in ihrer Möglichkeit liegt 112).

Daß das Gemeinwohl nur in gemeinsamer Verantwortung, in echter Solidarität verwirklicht werden kann 113), kann dem Jugendlichen deutlich gemacht werden im Werkbrief "Solidarität - was ist das bloß?" 114).
Hier wird versucht, den Jugendlichen den Blick zu weiten für die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und Verantwortung in der Gesellschaft. Themen daraus sind z.B.

- Wie halten wir es im täglichen Leben mit der Solidarität?
- Verband als Form der Solidarität 115)
- Internationale Solidarität.

Rollenspiele, Stegreifspiele, Märchen u.a. sind als Hilfen der Vermittlung aufgezeigt.

112) s. oben, 142.

113) Vgl. N. Monzel, Katholische Soziallehre I, 364; s. oben, 140.

114) Werkbrief für die Landjugend, München 1976/77 II.

115) Bei einigen angeführten Beispielen ist zu beachten, daß es zwar eine Gemeinhaftung in jeder Gemeinschaft, also auch in einem Verband gibt, daß aber Gruppensolidarität als solche nicht oberstes sittliches Prinzip sein kann (Vgl. J.Messner, Kulturethik, 297, s. oben, 141); daß es vielmehr auf die Werthöhe des Gemeingutes ankommt, das eine Gemeinschaft erstrebt. (Vgl. O. v. Nell-Breuning, Baugesetze der Gesellschaft, 37, s.oben, 136).

Literatur

Wie Literatur, nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt, Inhalte vermitteln kann, die den Ideen der katholischen Soziallehre entsprechen, soll in einigen Beispielen aufgezeigt werden.

Lampen am Kanal 116)

Käte erzählt von ihrem Kampf um den Vater, der Alkoholiker ist, in eine Entziehungsanstalt kam, aber fortlief. Ihr Bemühen, zu erreichen, daß der Vater wieder dorthin geht und die Kur beendet, übersteigt fast ihre Kräfte. Von ihrer Schwester Eva, die davon nichts wissen durfte, konnte sie keine Hilfe erwarten. Aber Kameraden aus dem Jugendhaus unterstützten sie, so daß ihr Vorhaben gelang.

Hieraus können Jugendliche lernen,

- daß man in die Gruppe (hier: Familie), der man angehört verstrickt ist und Verantwortung für sie hat (Solidaritätsprinzip);
- daß, wo die Familie nicht mehr allein helfen kann, eine übergeordnete Instanz helfen muß (Subsidiaritätsprinzip);
- daß man zur Hilfe bereit sein muß, um Menschen zu retten.

Regenbogenweg 117)

Nicola, 16 Jahre, ahnt durch das Schicksal ihrer Freundin, die sich in einen geschiedenen Mann verliebt hatte und in ihrer Familie keinerlei Verständnis gefunden hat und nun immer apathischer wird, zum erstenmal, was ein psychisch Kranker ist. Im Zusammenhang mit dem Bemühen um die Freundin gerät sie an die Aktion Robinson, deren Mitglieder ehrenamtlich geistig Behinderte in der nahegelegenen Anstalt betreuen. Sie nimmt sich eines schwer hirngeschädigten Jungen an, der dadurch fähig wird, auf Menschen und Dinge zu reagieren. Ihre Eltern, vor allem die Mutter, die sehr gegen Nicolas Einsatz gewesen sind, erleben beim Sommerfest, daß man auch mit geistig Behinderten leben kann.

Durch dieses Buch können die Jugendlichen erfahren,

- daß übertriebene Bindung an einen Freund aus mangelnder Bindung an die Eltern kommen kann (Verantwortung in der Familie);
- daß es nicht selbstverständlich ist, in einer "normalen" Familie aufwachsen zu können;

116) Lotte Bekte, Dortmund 1976.
117) Othmar Franz Lang, Zürich, Köln o.J.

- daß auch Behinderte gleichwertige Menschen sind;
- daß es leichter ist, für andere zu leben und auf eigene Befriedigung zu verzichten, wenn man in einer Gruppe ist, die alle dasselbe wollen (Solidarität);
- daß behördliche Hilfe einschreiten muß, wo einzelne und Familien versagen, daß aber deren Hilfe nicht die von einzelnen oder Kleingruppen ersetzen kann (Subsidiaritätsprinzip).

Lieder

Viele moderne Lieder haben Prinzipien der katholischen Soziallehre zum Inhalt. Hier einige Beispiele:

Ich geh meine dunkle Straße 118).

Thema: Jeder Mitmensch ist mein Bruder, und wenn er den Sinn des Lebens verloren hat, muß ich ihm helfen.

Zwischen Jericho und Jerusalem liegt der Weg der Barmherzigkeit.119)

Thema: Wir müssen gerade denen helfen, denen die Hilfe durch andere versagt wird.

Wir stehn als junge Christen dem Herrn zum Eigentum 120)

Thema: Wir sind für andere da - und wollen gemeinsam für sie da sein.

Wir fragen nicht: "Wo kommst du her" und nicht nach dem, was trennt 121)

Thema: Wir sind alle Brüder in Christus.

Wir haben es geschafft 122)

Thema: Verantwortung für andere aus dem Glauben.

Wenn du einen dann und wann nicht leiden kannst, dann geht die Liebe erst an 123)

Thema: Die Liebe muß konkret verwirklicht werden.

- Ehe und Familie

Erziehung zu Ehe und Familie ist vor allem Erziehung zur Liebes- und Verantwortungsfähigkeit (GS 48). Stehen diese

118) Die Mundorgel. Köln, 3. erweiterte und überarbeitete Auflage, 1968, 93.

119) a.a.O., 51. 120) a.a.O., 68. 121) a. .O., 75.

122) P. Caspar Ballestrem, Chansons. Passau.

123) a.a.O., Schallplatte bei Quadrige Frankfurt, zu beziehen über Lahn-Verlag, Limburg.

nicht an erster Stelle, wird Sexualität meist zur Ausbeutung des Partners (vgl. GS 49).

Anregungen sind zu finden in:

Was ist mir wichtig in der ehelichen Partnerschaft? 124)
Die Fragen, um die es hier geht, sind:

- Gesunde und ungesunde Erwartungen an den Partner
- Orientierung in der Ehe
- Risiken und Chancen der Partnerehe.

Dazu kommen methodische Anregungen zur Selbstbesinnung und für die Gruppenarbeit.
Erforderlich ist für dieses Thema auch die Vermittlung von Erkenntnissen der Familiensoziologie, vor allem über dominante und latente Interaktionsmuster.

Weitere Anregungen für Gruppenstunden bietet das Heft

Wenn ich einmal Familie habe, mache ich alles anders 125)
Hier wird das Thema Familie ziemlich umfassend behandelt. Beispiele sind angeführt, Übungen werden vorgeschlagen 126).

Literatur

Auch zum Gebiet Familie sind die oben angeführten Bücher geeignet:

Lampen am Kanal. Es zeigt die Verbundenheit der Familienglieder, die auch dann bleibt und verpflichtet, wenn ein Mitglied versagt;

Regenbogenweg. Hier wird gezeigt, wie durch mangelnde Verantwortung der Eltern ein Mädchen bis zum Wahnsinn getrieben wird.

124) Das Thema. Arbeitsheft zu aktuellen Themen. Vorbereitet für Gruppengespräche. "Woran orientiere ich mein Leben". Thema 21/79, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Frauenseelsorge Bayern. München 1979, 66-70.

125) Werkbrief für Landjugend. München 1977/78, I.

126) Anregungen für eine Gruppenstunde über das Verhältnis des Jugendlichen zu seiner Familie finden sich unter dem Titel "Lebensbereich Familie". In: Die Gruppe. Eine Arbeitshilfe für Leiterinnen und Leiter der CAJ Deutschlands, hrsg. von der CAJ - Junge Christliche Arbeitnehmer, Nationalleitung Essen, 2. erweiterte Auflage, o.J., 18-21.

- Einstellung zu Staat und Gemeinde

Dabei handelt es sich um die Einsicht in Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer Veränderung der Gesellschaft, die Teilnahme am öffentlichen Leben, das Akzeptieren der rechtmäßigen Autorität und das Problem der Gewalt.

Mit den gesellschaftlichen Problemen und der Teilnahme am öffentlichen Leben beschäftigt sich die "Katholische Junge Gemeinde" in ihrem Handbuch "Nicht schweigen - handeln" 127). Es gibt Anregungen, Jugendliche für die aktive Teilnahme in Staat und Gemeinde zu motivieren und soziale Ordnung zu erstreben. Die Darstellung kann zu Diskussionsrunden oder Gruppenstunden verarbeitet werden. Das Handbuch ist ziemlich gesellschaftskritisch gehalten. Es kann Grundlagen geben zu Diskussionen, wie sie gerade Jugendliche ansprechen. Dabei liegt es am Leiter, ob es ihm gelingt, die Jugendlichen zu aufbauender Kritik und positiven Lösungen anzuregen oder ob sie bei bloßer negativer Kritik stehenbleiben.

Zum Problem Autorität 128) sind einige Anregungen mit methodischen Hinweisen zu finden in: Das Thema 129). Es ist in der Hauptsache eine Klarstellung des Autoritätsbegriffs.

Mit dem Problem der Autorität hängt auch das der Normen und ihrer Verbindlichkeit zusammen. Deshalb wurde ein eigener Versuch unternommen, das Normverständnis von 13- und 16jährigen gegenüberzustellen in einer Gruppenstunde über das

Thema: Normen und ihre Begründung

Wo finden wir Regeln?

13jähr.: Spielregeln, in der Schule, im Straßenverkehr.

16jähr.: Am Arbeitsplatz, in der Familie, im Rechtswesen, in den Geboten Gottes und der Kirche.

127) Hrsg: Bundesleitung der Katholischen Jungen Gemeinde (KJG), Düsseldorf 1976, 407-558.

127) In der oben, 293, Anmerkung 100) angeführten Mappe "Für Gerechtigkeit und menschliche Entfaltung" wird Autorität unter die Sozialprinzipien gezählt.

128) Das Thema, a.a.O., 63-65.

Wer hat die Regeln aufgestellt?

13jähr.: Eltern, Lehrer, Pfarrer, Staat.

16jähr.: Gott, Papst, Bischöfe. Jeder Mensch stellt durch sein Verhalten Regeln auf, da er zur Nachahmung verleitet.

Können wir Normen oder Regeln ändern?

13jähr.: Einige schon, z.B. längere Pausen in der Schule; einige nicht, sonst wäre das Zusammenleben gefährdet.

16jähr.: ebenso.

Wozu gibt es Normen?

13jähr.: Damit alles seine richtige Ordnung hat.

16jähr.: ebenso.

Worin aber liegt der eigentliche Grund dafür, daß es Normen gibt, und zwar ganz bestimmte?

13jähr.: Weil es sonst ein Chaos gäbe, das Leben unerträglich wäre.

16jähr.: Gott wußte, daß es ohne Normen nicht geht, darum hat er die 10 Gebote gegeben. -
Normen sind notwendig, weil der Mensch nicht Instinkte hat wie das Tier. -
Der Mensch muß sein Tun veranworten, darum muß er auch wissen, wie er sich zu verhalten hat 130).

Über das Problem der Gesellschaftsveränderung gibt es geeignete

Literatur:

Das Lied der Sumpfgänger 131)

Christian, der keinen Lebenssinn fand und sich deshalb in Lokalen herumtrieb, wurde aus diesem Grund von der Schule verwiesen. Er setzte sich bei seinem Vater, der als Entwicklungshelfer nach Südamerika gehen wollte, durch und ging mit. Bei seiner Tante, einer Indiofrau,

130) In den unterschiedlichen Antworten dieser 13- und 16jährigen, die soziokulturell aus dem gleichen Milieu stammen, zeigt sich das unterschiedliche Verständnis dieser Altersgruppen für die Begründung von Normen: 13jährige sehen Normen rein pragmatisch, während die 16jährigen durch gleiche intensivere Anstöße wenigstens teilweise zum Sinn der Normen vorstoßen können. Aber erst ältere Jugenliche können voll erfassen, worum es letztlich geht, welche Werte hinter den wesentlichen Normen des Zusammenlebens stehen (vgl. Gruppenstunde mit 18-21jährigen, s.oben, 295).

131) Lotte Betke. Dortmund 1975.

schwester seiner Mutter, konnte er wohnen und erfuhr dort, nachdem er die Sprache der Indios verstand, von deren Elend. Jetzt wußte er, wofür man leben kann.

Aus diesem Buch können die Jugendlichen erfahren:
- Es gibt ein von einer ungerechten Staatsführung verursachtes Leid, das einzelne nicht meistern können, aber mit Hilfe der Gruppe durchzustehen vermögen (Solidaritätsprinzip).
- Wo auch die Gruppe nicht ausreichend helfen kann, gibt es übergeordnete Gruppen (hier: Amnesty International), an die man sich wenden kann (Subsidiaritätsprinzip).
- Um gesellschaftliche Mißverhältnisse zu ändern, braucht es Einsatz, aber auch Klugheit und das Wissen um den richtigen Weg (Begrenzung der Staatsgewalt) 132).

Heute nacht 133)

Zwei Jungen erleben einen Akt sinnlosen Terrors aus verschiedener Sicht: Als Sohn des Opfers, als Bruder des Mörders. Nach Absicht des Mörders sollte die Tat ein Anstoß für eine Veränderung der Welt sein. Es verändert sich auch viel: Opfer sind alle, die zum Lebenskreis des Mörders und des Ermordeten gehören 134).

Hier wird aufgezeigt, daß die Anwendung von Gewalt nicht nur grausam, sondern auch sinnlos ist für die Veränderung der Gesellschaft. Verändert wird das eigene Leben und das Unschuldiger, und zwar zum Negativen hin.

- Arbeit

Vor allem die CAJ hat sich die Aufgabe gestellt, "den jungen Arbeitern in einer ihrem Denken und Empfinden angepaßten Art zu helfen, von ihrem Leben aus
- sich ihrer Situation bewußt zu werden,
- ihre Fähigkeiten zu entdecken und zu entfalten,
- aufgeschlossen zu werden für die andern,
- in Solidarität mit der gesamten Arbeitnehmerschaft die Gesellschaft mitzugestalten" 135).

132) Vgl. oben, 175 und 180

133) Eva Marder, Dortmund 1977.

134) Gekürzte Wiedergabe der Inhaltsangabe auf der Umschlagseite.

135) Was ist das? CAJ. CAJ Regionalleitung München, o.J.,3. - Hier gilt auch, was bereits oben, 298, Anm. 115, gesagt wurde: Solidarität kann sich nicht auf eine Gruppe oder Klasse beschränken, wenn sie im Sinn der katholischen Soziallehre verstanden werden soll.

Deshalb gibt sie gerade über das Verhältnis der Jungarbeiter zu ihrer Arbeit immer wieder Arbeitsmaterial heraus.

Unter dem Titel "Lebensbereich Betrieb" 136) finden sich einige Anregungen für Gespräche. Allerdings können sie, wenn man sich genau an das vorgegebene Konzept hält, eher die Unzufriedenheit am Arbeitsplatz steigern, als die Jugendlichen motivieren, in der Arbeit auch eine persönliche Erfüllung und einen Beitrag zum Gemeinwohl zu sehen. Die sicher berechtigten Ziele der CAJ, die gesellschaftliche Situation,vor allem die der Arbeiter, zu verändern, kann nicht zu einem positiven Resultat führen, wenn nicht gleichzeitig mit der Kritik Lösungswege erarbeitet werden.

Auch das Heft "Arbeit in Solidarität und Selbstbestimmung" der CAJ 137) ist ähnlich. Bei der Diskussion über Ungerechtigkeiten im Arbeitsleben müssen sinnvolle Vorschläge erarbeitet werden, d.h. realisierbare; sonst nützen sie dem Jugendlichen nicht 138).

Das Heft "Materialien. Kirche und Arbeiterschaft. Vom Gegner zum Partner?" 139) setzt sich mit den Problemen der Arbeit intensiver und umfassender auseinander. Es ist brauchbares Material für Gruppengespräche.

Weitere Materialien zum Thema Beruf/Betrieb finden sich in "Nicht schweigen - handeln" 140).

Zur Darstellung, daß sich die Kirche schon früh um den Arbeiter gekümmert hat, dient der Film:"v.Ketteler" 141).

136) Vgl. Die Gruppe, a.a.O., 59.

137) CAJ Gebietsleitung Bayern-Ost, Passau o.J.

138) Es ist nicht nur in der psychoanalytischen Behandlung so, daß die Bewußtmachung von Konflikten nichts nützt, wenn die Möglichkeit ihrer Aufarbeitung nicht gegeben ist. Dies müßte auch in der Jugendarbeit berücksichtigt werden.

139) Hrsg. von der Erzbischöflichen Jugendseelsorge, München 1979.

140) Handbuch der KJG, hrsg. von der Bundesleitung der Katholischen Jungen Gemeinde (KJG), Düsseldorf 1976, 301-406.

141) erhältlich bei der KAB München.

- Wirtschaft

Arbeitsmaterial zum Thema Wirtschaft findet sich in "Nach uns nicht die Sintflut" 142). Über Wirtschaftssysteme und das Eigentum war nichts zu finden. Dieses Defizit aufzuarbeiten wäre vor allem Aufgabe der KAB und CAJ. Es ist nicht gleichgültig, wie Jugendliche dazu stehen, ob sie nun Arbeiter oder Studenten sind.

Für jedes Gebiet

ist es möglich, nach dem Beispiel der "Remscheider Diskussionsspiele" 143) Spiele zur Feststellung des Meinungsspektrums durchzuführen, die dann aber zu Lösungen führen müssen. Der Leiter des Gruppenabends müßte dabei selbst Karten entwerfen, auf denen die jeweiligen zu den entsprechenden Themen passenden Fragen, Einwände usw. stehen, über die dann der einzelne Kartenbesitzer mit der Gruppe diskutiert. Wesentlich ist dabei, daß es nicht nur Diskussionen gibt. Es genügt auch nicht, daß in Kleingruppen diese Diskussionen zu von allen anerkannten Ergebnissen führen (wie vorgeschlagen wird). Wir wissen von der Soziologie her, wie das Verhalten und die Meinung der einzelnen durch die Gruppe beeinflußt werden 144). Der Leiter muß - mit umfassenderen Kenntnissen und einer geschulteren Urteilsfähigkeit - die Diskussion führen, nicht manipulieren. Kommen die Ergebnisse nur durch Diskussion zustande, werden durch diese Spiele Normen tatsächlich auf dem Weg gefunden, den Piaget 145) beschrieben hat. Dies kann jedoch nicht im Sinn einer Sozialerziehung sein, die sich an den Ideen der katholischen Soziallehre orientiert, einer Sozialerzie-

142) Werkbrief für Landjugend, München 1977/78, III.

143) Remscheider Diskussionsspiele, 6 Spielverfahren für die Gruppenarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, hrsg. vom Ulrich Baer, Eigenverlag, 2. verbesserte Auflage 1976.

144) Vgl. Ralf Zoll, Hans-Jörg Binder, Die soziale Gruppe. Grundformen menschlichen Zusammenlebens. Frankfurt a.Main^2 1968, 79.

145) Vgl. J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.Main 1973, 102; s. oben, 84.

hung, die den jungen Menschen zur Verantwortung vor Gott und der Gesellschaft führen soll, einer Erziehung, die den Jugendlichen nicht eine bestimmte Meinung aufoktroiert, sondern klare Unterscheidungs- und damit Entscheidungskriterien aufzeigt.

Dasselbe gilt für das in diesem Heft angeführte "Prioritätenspiel".

Selbstverständlich ist mit Gruppendiskussionen die Sozialerziehung nicht abgedeckt. Eine wesentliche Arbeit ist im Gruppenleben zu leisten, im Umgang miteinander. Dazu können auch Wettspiele, Wanderungen, Sportveranstaltungen und Gesellschaftsspiele geeignet sein, in denen die Jugendlichen nicht reflektierte Meinungen verbalisieren, sondern ihr Sozialverhalten manifestieren. In Privatgesprächen und, falls es sich um allgemeine Dinge handelt, auch in der Gruppe, kann der Leiter dann den Jugendlichen klarstellen, was, warum und wie es anders gemacht werden müßte."Wo Erwachsene zur Mitwirkung in der Jugendarbeit bereit sind, sollte das vor allem ein Angebot der Kommunikation sein, das heißt: zum Gespräch, zu echter Teilnahme an den Problemen des jungen Menschen" 146). Eventuell sind auch Meditationen hierfür geeignet. Auch bei Jugendlichen ist eine situative Sozialerziehung unerläßlich. Hier ist erst die Möglichkeit des Einübens (MM 231) dessen, was sie durch die Gruppengespräche verstanden und bejaht haben, gegeben.

Eine Möglichkeit, den Jugendlichen zu helfen, ihr spontanes Sozialverhalten zu reflektieren, wären Spiele, wie sie Bryant C. Cratty 147) aufzeigt. Selbstverständlich müßten sie für Jugendliche umgearbeitet werden. Die bei den einzelnen Spielen angegebenen Diskussionsmöglichkeiten sind

146) Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Heftreihe: Synodenbeschlüsse 8. Bonn 1975, 14.

147) Bryant C. Cratty, Aktive Spiele und Soziales Lernen. Ravensburg 1977, 79-115.

meist auch für Jugendliche geeignet.

d) Die Rolle der katholischen Soziallehre im Schulunterricht

Wenn die Jugendlichen zu einem Sozialverhalten hingeführt werden sollen, das den Forderungen der katholischen Soziallehre entspricht, müssen sie - wie bereits erwähnt - mit dieser bekannt gemacht werden. Außer in Gruppenstunden wäre im Schulunterricht eine Möglichkeit dazu gegeben. Es gibt in der BRD keine Konfessionsschulen mehr, die also veranlaßt werden könnten, die Soziallehre der Kirche in ihren Unterricht einzubauen. Dieser ist - mit Ausnahme des Religionsunterrichts - so zu gestalten, daß er dem Pluralismus unserer Gesellschaft gerecht wird. Dabei muß er sich am Grundgesetz, in Bayern 148) auch an der Verfassung des Freistaates Bayern, orientieren. In dieser heißt es in Art. 131:

"(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
(2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne."

Diese Forderungen stimmen mit den fundamentalen Ideen der katholischen Soziallehre überein: der Würde der menschlichen Person und der damit verbundenen Verantwortung des Menschen. Andererseits richtet sich die kirchliche Sozialverkündigung seit Johannes XXIII. nicht mehr nur an Katholiken, sondern an alle Menschen guten Willens (MM 221). Auch das Konzil wendet sich ausdrücklich "nicht mehr bloß an die Kinder der Kirche und an alle, die Christi Namen anrufen, sondern an alle Menschen schlechthin ..." (GS 2).

Die Fächer, in die die katholische Soziallehre eingebaut werden könnte, sind vor allem der Sozialkunde- und Reli-

148) Wir beschränken uns hier auf Bayern. Eine Ausdehnung der Frage nach dem Schulunterricht auf die ganze Bundesrepublik würde zu weit führen.

gionsunterricht. Möglichkeiten bestünden zum Teil im Geschichtsunterricht, was die Zeit ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert betrifft. Da hier lediglich gewisse Voraussetzungen für das Handeln und die Lehren der Kirche vermittelt werden könnten, bleibt dieses Fach hier unberücksichtigt.

Die Schule hat eine große Bedeutung für die Weltanschauung und damit die Werteinstellung der Heranwachsenden, vor allem dadurch, daß die Familien diesen Fragen oft gleichgültig oder infolge ihrer Erfahrungen skeptisch gegenüberstehen. Manche Eltern finden auch zu wenig Zeit oder es fehlt ihnen das nötige Wissen, um mit ihren Kindern eingehend darüber zu sprechen. Andererseits gibt es Eltern, die in einer starren christlichen Tradition verhaftet sind und dadurch ihre Kinder mit zu vielen Forderungen abstoßen.

In der Schule begegnen die Kinder und Jugendlichen dem Unterrichtsstoff nicht als solchem. Er ist vermittelt durch den Lehrer, der, selbst wenn er "neutral" zu unterrichten versucht, immer seine Person und damit seine Einstellung mit einbringt 149). Der gleiche Stoff wird also verschieden dargestellt. Dazu kommt, daß Kinder und vor allem Jugendliche die Ansicht und Einstellung eines Lehrers, der ihnen sympathisch ist, bereitwillig annehmen und geneigt sind, grundsätzlich abzulehnen, was ihnen ein Lehrer sagt, der ihnen unsympathisch ist. Weiter beeinflußt die Art der Darbietung. Das Gute schlecht dargeboten hat dieselben Folgen wie das Schlechte gut dargeboten. Lehrer können auch über die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Biologie, evtl. auch Physik Schüler weltanschaulich beeinflussen.

Die Realität des Schulalltags stimmt mit den Inhalten von Rahmenplänen nur schlecht überein. Beobachtungen von Schul-

149) Vgl. zum Grundsätzlichen: R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung. Freiburg/München 1957, Kap. IV, 3: "Der pädagogische Bezug: Bildung und Begegnung"; und Kap. IV, 4: "Der soziologische Bezug: Lehrer und Schüler", 77 ff.

stunden zeigen, daß es für Lehrer beträchtlichen Spielraum gibt, was Inhalt und Art der Vermittlung angeht" 150). Wir beschränken uns hier auf die Fächer Religionslehre und Sozialkunde, da deren Themen entweder die katholische Soziallehre direkt zu vermitteln suchen (Religionslehre) oder auf diese ausgerichtet werden können (Sozialkunde).

Schüler, die die Hauptschule und anschließend die Berufsschule besuchen, können durch den katholischen Religionsunterricht 151) Kenntnisse erwerben über den Ursprung der katholischen Soziallehre, das Menschenbild, das sehr ausführlich durchgenommen wird, und über das Gemeinwohl und die Sozialprinzipien. Von den gesellschaftlichen Bereichen werden Ehe und Familie etwas gründlicher behandelt, während es beim Thema Staat lediglich um das Problem der Autorität, im Thema Wirtschaft um Arbeit und Beruf geht.

Im Sozialkundeunterricht 152) werden Kenntnisse über Familie, Staat und Wirtschaftssysteme vermittelt. Im Lehrplan fehlt dabei der Hinweis auf das Gemeinwohl, der in Bezug auf die erwähnte Möglichkeit des Staates, Grundrechte des Menschen einzuschränken, unbedingt erforderlich wäre 153). Ohne diese Erwähnung könnte der Schüler auch auf totalitäre Systeme hin orientiert werden.

Schüler, die die Realschule, aber keine weiterführenden Schulen besuchen, erhalten durch den Religionsunterricht 154)

150) K. Allerbeck / L. Rosenmayr, Einführung in die Jugendsoziologie. Heidelberg 1976, 114.

151) Vgl. zu Hauptschulen: Katholisches Schulkommissariat I in Bayern, Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre Hauptschule. München 1979; zu Berufsschulen: dass., für Berufsschuljahr, München 1978.

152) Vgl. zu Hauptschulen: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 5, 1976; 6, 1977; 2, 1978;
zu Berufsschulen: Sondernummer 11, 1977.

153) Vgl. O. v.Nell-Breuning, Der Staat und die Grundwerte. Was kann die katholische Soziallehre dazu beitragen. Stimmen der Zeit Bd.195(1977) 378-388, 386; s. oben 174; vgl. dazu auch oben, 136.

154) Vgl. Katholisches Schulkommissariat II in Bayern, Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre, 7. mit 10. Jahrgangsstufe der Realschule. München 1978.

Kenntnisse über den Ursprung der katholischen Soziallehre, den Beitrag einzelner christlicher Persönlichkeiten und der Kirche zur Lösung der sozialen Frage, die Sozialität des Menschen. Ehe und Familie werden eingehend behandelt. Weitere Themen handeln über die Aufgabe der gesellschaftlichen Institutionen und der einzelnen zur Linderung der Not, den Beitrag der Kirche zum Frieden durch Gerechtigkeit und Liebe. Das Thema "Liebe" nimmt einen großen Raum ein im Lehrplan, vor allem im Zusammenhang mit dem menschlichen Sexualverhalten und der Ehe. Bei Arbeit und Beruf geht es vor allem um die persönliche Einstellung zum Beruf.

Der Sozialkundeunterricht 155), der in Realschulen nur in der 10. Jahrgangsstufe erteilt wird, beschäftigt sich mit den politischen Ordnungssystemen. In allen anderen Themen dieses Faches kann kein Bezug zur katholischen Soziallehre hergestellt werden. Die Familie wird im Fach Sozialarbeit behandelt, jedoch nur von der Soziologie und vom Recht her.

Schüler, die im Gymnasium den Unterricht in katholischer Religionslehre besuchen, hören in der 9. und 10. Jahrgangsstufe 156) über die soziale Frage und die organisierte Nächstenliebe. Die Sozialenzykliken "Rerum novarum", "Quadragesimo anno", "Mater et magistra", "Populorum progressio" werden nach ihren jeweiligen spezifischen Inhalten besprochen. Ein großes Gebiet bilden die Themen Geschlechtlichkeit - Ehe - Familie, - sowie der Staat; dieser vor allem in Bezug auf Autorität, Gemeinwohl und Subsidiaritätsprinzip. Aus dem Gebiet der Wirtschaft wird das Eigentum in Bezug auf seinen Wandel in der katholischen Soziallehre und in seiner Funktion behandelt.

Die politische Ordnung und die Möglichkeit der Mitwirkung des einzelnen werden in umfassenden Themenkreisen im So-

155) Amtsblatt, Sondernummer 11, 1977.

156) Katholisches Schulkommissariat II in Bayern, Curricularer Lehrplan katholische Religionslehre an Gymnasien, 9. und 10. Jahrgangsstufe, München 1967 und 1977.

zialkundeunterricht durchgenommen 157).

Wer in der Kollegstufe das Fach Religionslehre wählt, erfährt im Grundkurs 158) etwas über die wirtschaftlichen Ordnungssysteme, über die Sozialprinzipien im Zusammenhang mit der Beurteilung von privaten und gesellschaftlichem Eigentum und im Zusammenhang mit der Frage, ob der einzelne für den Staat da ist oder der Staat für den einzelnen. Weiter werden die Aufgaben der Gruppen in der Gesellschaft, Ehe und Familie, die Frage nach dem Klassenkampf und die Verantwortlichkeit behandelt.

Im Sozialkundeunterricht 159) werden die Sozialstruktur die die Verfassungsordnung der Bundesrepublik behandelt, sowie das Spannungsverhältnis Freiheit - Gleichheit.

Im Leistungskurs der Kollegstufe 160) finden sich in der katholischen Religionslehre die Themen soziale Gerechtigkeit, Sozialprinzipien, die Eigentums- und Lohnfrage. Der Sozialkundeunterricht 161) befaßt sich mit der sozialen Sicherung. Dabei wird das Wohlfahrtsprinzip vor dem Hintergrund des jeweiligen Menschenbildes begründet und die Auswirkungen des Sozialstaates aufgezeigt. Die politischen Ordnungsvorstellungen werden in ihrer anthropologischen und historischen Herleitung dargestellt.

Diese Themen, wie sie aus den Lehrplänen der einzelnen Schularten herausgeholt und in eine Reihenfolge gebracht wurden, bilden im Unterricht keineswegs einen logischen Zusammenhang. Sie sind nicht nur unter den anderen Themen

157) Amtsblatt, Sondernummer 22, 1978. Nr. 18, 1973, 1157 ff.;

158) Kath. Schulkommissariat II, a.a.O., Grundkurs, München 1973.

159) Staatsinstitut für Schulpädagogik. Kollegstufe. Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Bayern. Curriculare Lehrpläne für das gesellschafts-wissenschaftliche Aufgabenfeld. Donauwörth 1978, 136-157.

160) Kath. Schulkommissariat II, a.a.O., Kollegstufe - Leistungskurs, München 1976.

161) Staatsinstitut für Schulpädagogik, a.a.O., 99-135.

dieser Fächer verstreut, sondern auch oft auseinandergerissen. Es ist daher kaum möglich, daß der Schüler einen Überblick über die katholische Soziallehre gewinnt und sich so eine Vorstellung von ihrer Bedeutung machen kann. Die meisten Themen werden in der Kollegstufe des Gymnasiums behandelt, in der jedoch nur selten Religionslehre oder Sozialkunde gewählt wird. Die besten Kenntnisse dürften Haupt-/Berufsschüler erwerben, jedoch ebenfalls nicht im Zusammenhang.

Zusammenfassung

Sozialerziehung auf der Grundlage der katholischen Soziallehre ist zunächst Erziehung. Sie vollzieht sich somit als dialogischer Bezug zwischen Erzieher und Educanden und damit in Institutionen. Zu diesen gehören vor allem Familie, Kindergarten, Schule, Heime, die die Familie zu ersetzen haben, aber auch Einrichtungen, die von Kindern und Jugendlichen daneben besucht werden. Wenn die katholische Soziallehre in der Sozialerziehung berücksichtigt werden soll, muß dies in allen diesen Einrichtungen geschehen. Sozialerziehung muß den ganzen Menschen, also die kognitiven, volitiven und emotionalen Fähigkeiten des Menschen ansprechen und somit im Zusammenhang mit allen Bereichen der Erziehung stattfinden. Die einzelnen Akzente liegen dabei in den jeweiligen Erziehungsinstitutionen verschieden. Auch die Vermittlung der Ideen der katholischen Soziallehre erfolgt in diesen Institutionen auf unterschiedliche Weise.

- Die katholische Soziallehre muß gelehrt werden

Johannes XXIII. verlangt in "Mater et magistra" ausdrücklich, daß diese Lehre "in den katholischen Schulen aller Stufen ... als Pflichtfach vorgetragen werden soll (MM 223). In Bezug auf die Sozialerziehung ist die Vermittlung der katholischen Soziallehre nur Mittel zum Zweck. Die Kenntnis soll die Bereitschaft hervorrufen, diesen Lehren entsprechend sein Leben zu gestalten um es für andere und damit erst für sich selbst fruchtbar zu machen, dazu die Bereitschaft, an der Verbesserung der Gesellschaft mitzuarbeiten.

Die Vermittlung dieser Kenntnisse geschieht in den Schulen in Bayern vor allem innerhalb des Religionsunterrichts, ist aber auch im Sozialkundeunterricht möglich und mit der Bayerischen Verfassung vereinbar.

Die Ideen der katholischen Soziallehre werden dem Schüler jedoch kaum im Zusammenhang klar, da die Themen nicht nur über mehrere Jahre verteilt sind, sondern auch innerhalb der einzelnen Schuljahre durch andere Themen unterbrochen werden. Für den Jugendlichen, der zu einem Sozialverhalten erzogen werden soll, das den Gedanken der katholischen Soziallehre entspricht, ist das Vertrautwerden mit diesen Ideen in ihrem Zusammenhang jedoch erforderlich. Eine Frage ist, ob diese in der Schule vermittelten Inhalte nicht ebenso gut oder besser in Gruppen dem Jugendlichen nahegebracht werden könnten, wo sie eher in Zusammenhängen dargestellt werden könnten. Allerdings würden weniger Jugendliche erreicht werden.

Es gibt die Möglichkeit, Jugendliche in die Gedanken der katholischen Soziallehre einzuführen durch das von der KAB erarbeitete Tagungsmaterial "Für Gerechtigkeit und menschliche Entfaltung", das einen Überblick über die Soziallehre verleiht, sowie das von der KAB entwickelte Unterrichtsmodell "Für eine menschlichere Welt" (s.oben). Außerdem haben einzelne Werkblätter der Landjugend Themen der katholischen Soziallehre zum Inhalt.

- <u>Die katholische Soziallehre soll in das Leben der einzelnen Menschen umgesetzt werden</u>

Auch hier ist es Johannes XXIII., der darauf hinweist, daß "alle Soziallehren ... nicht nur vorgetragen (werden müssen), sie müssen auch verwirklicht werden" (MM 226). Die Heranwachsenden sollen "auch nach ihnen erzogen werden" (MM 227). Sie sollen nicht nur Kenntnis darüber erlangen, "es müssen ihnen auch Wege gezeigt werden, auf denen sie diese Aufgabe entsprechend erfüllen können (MM 230), d.h. sie müssen die Fähigkeiten und Bereitschaften erwerben, diese Lehren zu verwirklichen (vgl. MM 231).

Die Pädagogik aber kann nur dann diese Lehren in das Erziehungs-

programm einbauen, wenn sie diese als für den Menschen notwendig erkennt. Dies geschieht da, wo sie nicht nur nebeneinander stehende Sozialisationsziele zu vermitteln sucht, sondern nach einer zentralen Idee, nach letztverbindlichen Werten für den Menschen fragt, weil sie solche als für die Erziehung grundlegend erkennt.

In der katholischen Soziallehre sind solche letzten Werte aufgezeigt und philosophisch und theologisch begründet. Damit ist eine gewisse Sicherheit gegeben, daß sie den Heranwachsenden zu einer seinem Sein gemäßen Vollendung führen können.

Die pädagogische Anthropologie, wie Heinrich Roth sie darstellt, weist die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen auf, um das seinem Sein entsprechende Ziel zu erreichen, d.h. das von der Personalität des Menschen her bestimmte. In der Annahme einer Personalität des Menschen, verstanden als Individualität und Sozialität zugleich, ausgerichtet auf das Miteinander, die Kommunikation, nicht nur mit dem Mitmenschen, sondern auch mit dem welttranszendenten Gott, kann die Pädagogik die Ideen der katholischen Soziallehre bejahen und in die Erziehung mit aufnehmen, ohne sich auf sie allein beschränken zu müssen. Allerdings können dann, wenn diese Richtung als eine dem Menschen gemäße verstanden wird, nicht gegensätzliche, sondern nur damit zu vereinbarende Ziele aufgenommen werden, die den Heranwachsenden zu einer im christlichen Sinn verstandenen Mündigkeit führen.

- <u>Die Sozialerziehung, die an den Ideen der katholischen Soziallehre ausgerichtet ist, muß auch die entwicklungspsychologischen und soziologischen Aspekte berücksichtigen</u>

Sozialerziehung ist immer konkrete Hinführung des Educanden zu sozialem Verhalten in konkreten Situationen, das in den jeweiligen Entwicklungsabschnitten erst möglich wird und das durch das soziokulturelle Milieu begünstigt oder gehemmt wird. Wie man von einem Kleinstkind nicht erwarten kann, daß es bereits schreiben lernt, ebensowenig kann von einem Kind ein Sozialverhalten erwartet werden, das den Forderungen der katholischen Soziallehre entspricht. Wie aber das Kleinstkind bereits begin-

nen muß, mit Kritzeln und Malen seine Feinmotorik zu schulen und daran Freude zu erleben, so muß es in einem seinen Fähigkeiten entsprechenden positiven Sozialverhalten fähig und bereit werden zu einem immer bewußterem, reiferem. Es muß daher von den Zielen der Sozialerziehung für Jugendliche, also dem reifen erwachsenem Sozialverhalten ausgehend, zurückgefragt werden, was im Kindesalter möglich ist, was aber auch erst möglich gemacht werden müßte, damit der Jugendliche später bereit und fähig ist, diese Forderungen anzunehmen und zu erfüllen.

Kinder aus sozial schwachem Milieu brauchen zusätzliche Hilfe und Förderung. Denn auch ihr Ziel ist das volle Menschsein. Die katholische Soziallehre entstand gerade aus der Sorge um die Armen, Bedrängten, Unterdrückten. Auch ihnen sollte ein menschenwürdiges Dasein ermöglicht werden. Wenn nicht bereits das Kind gewisse Fähigkeiten und Bereitschaften, aber auch gewisse Einsichten erwirbt, wird es als Jugendlicher nicht bereit sein, auf die Forderungen der katholischen Soziallehre einzugehen, selbst wenn er rational einzusehen vermag, daß diese Lehre nichts anderes erstrebt als das Heil des Menschen, und zwar das endgültige und damit auch für unsere Gesellschaft gültige. Er wird kaum bereit sein, die Kenntnisse, die ihm in der Schule vermittelt werden, auch emotional und volitiv zu bejahen. Ohne die notwendige Sozialerziehung in der Kindheit wird der Jugendliche schwerlich bereit und fähig, verantwortungsbewußt in und für die Gesellschaft zu leben, im Wissen, daß er selbst dadurch nichts verliert, sondern nur gewinnen kann.

- <u>Die Sozialerziehung setzt nicht nur bestimmte Ziele, sie muß auch diesen Zielen gemäße Inhalte vermitteln</u>

Die Inhalte der Sozialerziehung und ihre methodische Vermittlung sollen die Erreichung der Ziele ermöglichen. Deshalb müssen diese Inhalte nicht nur den Zielen, sondern auch dem Fassungsvermögen des zu Erziehenden, also seinem Entwicklungsstand, entsprechen. Man könnte vielleicht einwenden: Was haben Märchen oder Bilderbücher mit Inhalten der katholischen Sozial-

lehre zu tun? Als solche sicher nichts. Aber die Inhalte, die sie kindgemäß vermitteln, können sehr viel damit zu tun haben, wenn die entsprechende Literatur ausgewählt wird. Mit Jugendlichen kann man über die Forderungen der Soziallehre sprechen. Aber auch das ist eine Methode, die eben ihnen entspricht. Auch Jugendlichen müssen Inhalte vermittelt werden, die nicht nur Wissen über die katholische Soziallehre bedeuten, sondern praktisch aufzeigen, was getan werden müßte, die Haltungen hervorrufen, die bereit machen, verantwortungsbewußt für andere zu leben. Dies ist bei Jugendlichen ebenso wie bei Kindern möglich durch Literatur, Lieder, Spiele. Dazu kommt, daß auch Inhalte vermittelt werden müssen, die nicht direkt Forderungen der katholischen Soziallehre zum Ziel haben, sondern erst ihre Bejahung ermöglichen, weil sie Bereitschaften und Fähigkeiten wecken, die Voraussetzung sind, eben wie das Kritzeln Voraussetzung für das Schreiben ist, ohne unmittelbar mit Schriftzeichen zu tun zu haben. Und wie es viele Übungen braucht, Schreiben zu lernen, so braucht das Sozialverhalten das ein äußerst vielseitiges und zugleich komplexes Verhalten ist, viele Mittel und Wege, es zu erlernen. Diese Mittel müssen jeweils auf ihre Inhalte befragt werden, bevor sie eingesetzt werden können im Ziel einer Sozialerziehung, die auf den Ideen der katholischen Soziallehre beruht.

Schluß

Nach diesen Darstellungen über eine Sozialerziehung, die die Ideen der katholischen Soziallehre berücksichtigt, stellt sich die Frage: Was bringt diese Neues für die Sozialerziehung? Ist es sinnvoll und notwendig, diese Ideen in die Sozialerziehung einzubauen?

Wo in neuerer Literatur über Sozialerziehung abgehandelt wird, geht es meist um das Verwerfen einer "traditionellen Anpassungspädagogik", die Kinder und Jugendliche dahin führen will, fraglose Glieder der Gesellschaft, deutlicher noch, fraglose Untertanen der Herrschenden zu werden 1). Dabei wird geflissentlich übersehen, daß es eine solche "traditionelle" Erziehung, wenn es sie früher gegeben haben mag, zumindest seit der Aufklärung nicht mehr gibt - außer in totalitären Staaten, die jede Art von Systemabweichung fürchten müssen, da ihr Gesellschaftssystem nicht auf der Bejahung ihrer Glieder, sondern auf Zwang beruht.

Wenn man nun danach sucht, was Sozialerziehung heute anstreben soll, dann ist es zumeist die sog. "Emanzipation". Der Heranwachsende soll sich aller "Zwänge" entledigen, soll einfach anders sein als die Gesellschaft es von ihm erwartet. Der "heimliche Lehrplan" 2), wie er aufgrund unserer Gesellschaftsordnung in Familie, Schule usw. herrscht, ist wenig geeignet, den Heranwachsenden "zu einer emanzipierten Beteiligung an dieser Gesellschaft zu befähigen" 3). Darum muß Befreiung angestrebt werden, Befreiung von Kontrolle, von der Herrschaft usw. Zu dieser Befreiung müssen die Menschen sich "solidarisieren", da die "Bedingungen unserer Zwangsgesellschaft zwar nicht individuell,

1) Vgl. Dieter Tiemann, Politische Erziehung im Elementar- und Primarbereich - Indoktrination oder notwendige Vorbedingung einer Demokratisierung der Gesellschaft. In: H. Hilscher (Hrsg.), Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg^2 1976, 31-53, besonders 51.

2) Hermine Kölln / Dieter Tiemann, Entwicklung flexibler Geschlechtsrollen. In: Hans Hielscher, a.a.O., 121-139, 127.

3) a.a.O.

jedoch kollektiv auflösbar und veränderbar sind ..." 4). Dabei übersieht man, daß sich hinter "solidarischem Kampf" leicht neue Zwänge verbergen können 5), vor allem der Zwang, unzufrieden zu sein, die Gesellschaft zu verändern, nicht im Sinne einer Weiterentwicklung zu einer menschlicheren Gesellschaft hin, einer Ersetzung der vorhandenen Rechtsordnung durch eine bessere, gerechtere 6), sondern zunächst im Sinn einer Zerstörung, um erst einmal frei zu werden. "Die neuen Lernziele ... sind dann 'Befähigung zum qualifizierten Ungehorsam', zur 'großen Verweigerung', zum Konflikt um seiner selbst willen" 7). Wohin eine solche Erziehung führt, ist auf der einen Seite eine völlige Isolierung des Individuums, das nur seinen Trieben lebt, zu sorgen hat, sich in der Gruppe durchzusetzen, um zu seinem Recht zu kommen, das Enttäuschungen und Versagungen ertragen muß, weil es ohne diese Fähigkeit nicht leben kann, das Rollen zu erlenen und zu "spielen" hat 8). Auf der anderen Seite wird eine Verkollektivierung erstrebt, weil man nur so seine individuellen Interessen, die schließlich auch die individuellen Interessen der anderen sind, durchzusetzen vermag. Es geht darum, Gruppenprozesse zu fördern, damit die Kinder "kollektiv lernen, mit neu auftretenden Bedürfnissen umzugehen" 9). Selbst Vertreter der emanzipatorischen Erziehung kommen auf den Gedanken, es könnte "höherstehende Interessen als 'Emanzipation'" geben, man müsse der Emanzipation die "Menschlichkeit" ergänzend hinzufügen 10). Was aber bedeutet Menschlichkeit in diesem Zusammenhang und wozu ist sie notwendig, wenn ein Kollektiv dazu dienen soll,

4) Monika Seifert, Kinderschule Frankfurt. In: Dieter Hötershinken (Hrsg.), Vorschulerziehung. Eine Dokumentation. Freiburg i.Br. 1971, 159-173, 166.

5) Vgl. Rudolf Lassahn, Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974, 147.

6) Vgl. a.a.O., 150.

7) Schule & wir 6/77, 4.

8) Vgl. H. Hielscher, Ziele und Inhalte einer systematischen Sozialerziehung im Kindesalter. In: Hielscher, a.a.O., 15-30, 23.

9) M. Seifert, a.a.O., 170.

10) Vgl. H. Hielscher, a.a.O., 17 f.

individualistische Interessen durchzusetzen. Es soll dabei nicht verkannt werden, daß auch diese Erziehung durchaus gültige Teilziele hat, wie Selbständigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, die aber letztlich im Dienst einer individualistischen Haltung, also nicht in dem der vollen menschlichen Person, stehen.

Demgegenüber bietet die katholische Soziallehre der Sozialerziehung eine Orientierung in der Unsicherheit, "wohin ... der Weg der Zukunft (führt), worin ... der Sinn des einzelnen und Ganzen erhoben werden(kann)" 11). Sie erklärt den Menschen nicht als unmündig bzw. nur in dem Grad mündig, als er "das Gegenteil von dem tut, was man ihm beigebracht hat" 13). Sie nimmt ihn vielmehr absolut ernst, weil sie seine Beziehung zum Absoluten sieht und weil der Mensch daher mehr ist als nur ein Exemplar seiner Gattung, dessen Wesen lediglich von einigen weiter entwickelten Exemplaren erkannt werden kann 14). Die katholische Soziallehre bietet der Sozialerziehung Ziele, die für jeden Menschen mit normaler Intelligenz einsichtig sind, die nicht irgendwie nebeneinander liegen, wie: das "Leben nach ... eigenen Bedürfnissen und Interessen zu bestimmen" 15). Regeln der Gesellschaft anzuerkennen, Bedürfnisse aufzuschieben 16), die "Technik" der Kooperation zu erlernen 17). Die katholische Soziallehre ist ein System, was

11) Richard Schwarz, Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute. In: aus politik und zeitgeschichte - beilage zur wochenzeitung das parlament B 51-52/68, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 49.

12) Vgl. R. Lassahn, a.a.O., 149.

13) Robert Spaemann, Emanzipation - ein Bildungsziel? In: Merkur, Heft 1, 1975, 11-24, 15.

14) Vgl. dazu R. Lassahn, a.a.O., 149.

15) Hermine Kölln / Dieter Tiemann, Entwicklung flexibler Geschlechtsrollen a.a.O., 125.

16) Vgl. H. Hielscher, a.a.O., 23.

17) Vgl. H. Hielscher, Erlernen von Kooperation, In: H. Hielscher, a.a.O., 104-120, 105.

bei aller Offenheit für weitere Entwicklung immer auch eine systematische Einheit bedeutet. Deshalb ist sie mit ihren Lehren geeignet, eine Persönlichkeit heranzubilden, die nicht die Summe ihrer Eigenschaften oder Habits oder Verhaltensweisen, wie immer man auch sagen will, bedeutet, sondern eine innere Einheit darstellt, aus der heraus dem Menschen bestimmte Haltungen "zu eigen" sind, die sich in Verhaltensweisen ausdrücken, in denen die Einheitlichkeit der Persönlichkeit erkennbar ist. Das heißt nicht, daß der Mensch nicht in bestimmten Handlungen dieser Einheitlichkeit widersprechen, also fehlen kann. Aber sein Wollen und Tun bilden doch eine relative Einheit.

Weiter bietet eine Sozialerziehung, die sich an den Ideen der katholischen Soziallehre orientiert, Inhalte, die dem Heranwachsenden echte Orientierungen geben. Zwar werden in dieser Sozialerziehung keine neuen Mittel erfunden. Aber die vorhandenen werden ausgewählt, auf ihre Inhalte hin befragt. Bücher wie z.B. "Der Große Schrecken Elfriede" 18) werden nicht genommen, weil "kleine Kinder ... einfache psychisch überfordert (sind), wenn man ihnen zumutet, ihre Lage so zu interpretieren, daß die Eltern ihre Widersacher sind, wenn man von ihnen erwartet, sich mit "Protestkindern" zu identifizieren, die (im oben angeführten Beispiel) ihre Opposition konsequent bis zum Abbruch der letzten Beziehungen durchspielen"19).

Ausgewählt wird ein Mittel nach dem Gesichtspunkt, ob dieses Buch, dieses Lied oder Spiel ein Kind oder einen Jugendlichen zu jener Haltung hinführen kann, die dem christlichen Menschenbild entspricht, ob es den Heranwachsenden offen macht für den anderen, die Gemeinschaft, und zwar deshalb, weil er wesentlich auf Gemeinschaft hingeordnet ist und ohne diese sich nicht verwirklichen kann; aber auch weil die Gemeinschaft, die anderen ihn brauchen. Dabei wird nicht eine heile Welt vorgegaukelt, in der man nicht einmal sich selbst verwirklichen könnte, weil

18) "Ein Lehrbuch von Otto Jägersberg mit Bildern von Victoria Chess für höfliche, nette, liebe, zuvorkommende und bescheidene Kinder" (Middelhauve), das die repressive Familienstruktur in ihrer Fragwürdigkeit bloßzustellen versucht. Vgl. Karl E. Maier, Jugendschrifttum. Bad Heilbrunn/Obb.,43.

19) K.E. Maier, a.a.O.

nichts mehr zu tun übrig bliebe. Vielmehr soll durch die am christlichen Menschenbild orientierten Sozialprinzipien der Heranwachsende erkennen und vollziehen lernen, was das Leben in einer Gemeinschaft sinnvoll macht und ihm selbst Lebenssinn vermittelt. Die "Auswahl" der Mittel bedeutet keineswegs daß nicht auch "neutrale" Literatur zur Verfügung gestellt wird und je nach persönlicher Reife auch negative Beispiele, die aber dann besprochen werden müssen.

Die katholische Soziallehre will keine Stagnation der Gesellschaft. Dazu brauchte es keine Soziallehre, sondern eine Apologetik der bestehenden Gesellschaftsordnung. Auch die Soziallehre spricht wiederholt von Gesellschaftsveränderung, aber nicht im Sinn einer Zerstörung, auch nicht im Sinn einer Rückführung auf frühere Formen der Gesellschaft, sondern einer Weiterentwicklung zu einer humaneren Welt, die aber nur dann human sein kann, wenn sie den für den Menschen wesentlichen Bezug zur Transzendenz bewahrt; einer Gesellschaft, in der der Mensch als Person im Mittelpunkt steht, in der Staat und Wirtschaft sich am Menschen orientieren und nicht an Macht und Profit; einer Gesellschaft, die dem Menschen die Möglichkeit gibt, im Einsatz für sie dem Bild immer ähnlicher zu werden, das Gott von ihm hatte, als er ihn schuf und zum Herrn der Welt machte. Dann kann es dem Menschen gelingen, die Ziellosigkeit - die die emanzipatorische Erziehung ausnützt 20), dabei aber nur ein "Heraus" einleitet, ohne auf ein "Wohin" durchzustoßen - zu überwinden und hinzuführen zu "Gesinnungen und sinnleitenden Bestimmungen, eben weil das Maß, das Maßnehmen, sich nur an der sich besinnenden Gesinnung zu orientieren vermag, wenn der Mensch sich nicht nur einem prozeßhaften Getriebensein aussetzen will" 21).

20) Vgl. R. Spaemann, Emanzpation - ein Bildungsziel?,16.

21) R. Schwarz, Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute, a.a.O.

Literaturverzeichnis

Ainsworth Mary D. Salter, Weitere Untersuchungen über die schädlichen Folgen der Mutterentbehrung. In: John Bowlby, Mutterliebe und kindliche Entwicklung. Aus dem Englischen übersetzt von Ursula Seemann. München 1972, 171-218.

Allerbeck Klaus, Rosenmayr Leopold, Einführung in die Jugendsoziologie. Theorien, Methoden und empirische Materialien. Heidelberg 1976.

Abels Heinz, Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulorganisation. Düsseldorf 1972.

Austeda Franz, Moderne Philosophie. Probleme, Positionen, Profile. Freiburg 1972.

Baacke Dieter, Einführung in die außerschulische Pädagogik. München 1976.

Baldwin Alfred L., Theorien primärer Sozialisationsprozesse. Aus dem Amerikanischen von Dieter Eggert. Weinheim und Basel 1974.

Barley Delbert, Grundzüge und Probleme der Soziologie. Eine Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens. 7. Kap. Die Persönlichkeit: Einheit und Gespaltenheit. Darmstadt 1968, 109-125.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Richtlinien für den Elementarbereich. Donauwörth[2] 1973.

dass., Amtsblatt Nr. 18,, 1973, 1157 ff.
Sondernummern 23, 1976; 11, 1977; 22, 1978; 33, 1978.

Becher Paul, Familie personale Lebensgemeinschaft und gesellschaftliches Strukturelement. Heft 5 Katholische Soziallehre in Text und Kommentar, hersg. vom Bund Katholischer Unternehmer, Katholische Arbeitnehmer-Bewegung, Kolpingwerk Deutscher Zentralverband in Verbindung mit der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1976.

Bernstein Basil, Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Bezügen auf Erziehbarkeit. In: Dieter Claessens / Petra Milhoffer, Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung. Frankfurt/Main 1973, 241-270.

1) In dieses Literaturverzeichnis sind die "Materialien zur Sozialerziehung"nicht mit aufgenommen.

Biesinger Albert, Plädoyer für ein interaktionistisches Sozialisationsmodell als Grundlage für ethische Erziehung. In: Katechetische Blätter - Kirchliche Jugendarbeit. Zeitschrift für Religionspädagogik und Jugendarbeit 8/76, hrsg. vom Deutschen Katecheten-Verein e.V. und den bischöflichen Hauptstellen für Jugendseelsorge. München 1976, 513-522.

Bokelmann Hans, Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg 1965.

Bokelmann Hans, Art. Pädagogische Normen. In: Walter Horney, Johann Peter Ruppert und Walter Schulze, wissenschaftliche Beratung Hans Scheuerl, Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden. Band II, Gütersloh 1970, 497-501.

Bollnow Otto Friedrich, Die anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen Band 23, Hrs. Werner Loch, Jakob Muth. Essen^2 1968.

Bolte Karl Martin, Der achte Sinn. Gesellschaftsprobleme der Gegenwart. Bad Harzburg 1971.

Bornemann Ernst, Die Sozialnatur des Menschen. In: E. Bornemann/ Gustav von Mann-Tiechler, Handbuch der Sozialerziehung Band I Grundlagen der Sozialerziehung mit einem Anhang: Sozialerzieherische Einrichtungen. Freiburg i. Br. 1963, 65-74.

Bornemann Ernst / Zielinski Johannes, Formen der Sozialerziehung. In: E. Bornemann / G. v. Mann-Tiechler, a.a.O., 282-287.

Bornemann Ernst / Ziebharth Gerhard, Die Mentalität des Gegenwartsmenschen. In: E. Bornemann / G. v. Mann-Tiechler, a.a.O., 162-189.

dies., Geistesgeschichtliche Grundlagen der gegenwärtigen Lebensordnung. In: E. Bornemann / G. v. Mann-Tiechler, a.a.O., 96-104.

Bösken Gerd, Pluralismus katholischer Sozialauffassungen. In: Katholisch-soziales Instiut der Erzdiözese Köln (Hrsg.), Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. Köln 1970, 46-77.

Bowlby John, Mutterliebe und kindliche Entwicklung mit einem Beitrag von Mary D. Salter Ainsworth. Aus dem Englischen übersetzt von Ursula Seemann, München 1972.

Brezinka Wolfgang, Was sind Erziehungsziele? Zur logischen Analyse eines pädagogischen Grundbegriffes. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/72, 497-550.

Brezinka Wolfgang, Art.: Erziehungsbegriffe. In: Leo Roth (Hrsg.), Handbuch zur Erziehungswissenschaft. München1976, 128-133.

Brüls Karlheinz, Zeitgebundene Vorstellungen in der katholischen Soziallehre des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. In: Katholisch-soziales Institut der Erzdiözese Köln (Hrsg.), Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. Köln 1970, 78-101.

Bühler Charlotte, Psychologie im Leben unserer Zeit. Sonderausgabe, München / Zürich 1962.

Bünte-Ludwig Christine, Verhaltensmodifikation. In: Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 464-467.

CAJ-Regionalleitung München, Was ist das? CAJ. München, o. J.

Callies Elke, Sozialisation und Erziehung. Münsterische Beiträge zu pädagogischen Zeitfragen. Hrsg. im Auftrage des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Josef Speck, Heft 7, Münster 1968.

Calò Giovanni, Società e moralità. In: Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI. Brescia 1965, 167-197.

Catalfamo Giuseppe, L'educazione alla libertà. In: Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI. Brescia 1965, 217-241.

Claessens Dieter, Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Soziologische Abhandlungen, Heft 4. Berlin^{3}, 1972.

Cloer Ernst, Gewissen und Gewissensbildung. In: Katechetische Blätter - Kirchliche Jugendarbeit. Zeitschrift für Religionspädagogik und Jugendarbeit 11/1969, hrsg. vom Deutschen Katecheten-Verein e.V. und den bischöflichen Hauptstellen für Jugendseelsorge, 24. Jahrgang München, 650-661.

Coester Franz, Entscheidungsmöglichkeiten bei der Integration älterer Menschen. In: Hermann Josef Wallraff (Hrsg.), Sozialethik im Wandel der Gesellschaft. Limburg 1974, 82-106.

Corallo Gino, Educazione e libertà nella società contemporaneo. In: Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI. Brescia 1965, 243-281.

Corman Gilbert, Katholische Soziallehre. In: Menschenwürdige Gesellschaft, Erster Band: Geschichte und Staat. München - Wien 1968, 5-117.

Correll Werner, Lernpsychologie, Grundfragen und pädagogische Konsequenzen. Donauwörth^{11}, 1971.

Deißler Hans Herbert, Der neue Kindergarten. Die erzieherische Gestaltung. Freiburg i. Br. 1974.

Delhaye Philippe, Die Würde der menschlichen Person. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes" des II. Vatikanischen Konzils, Hrsg. von Guilherme Baraúna. Deutsche Bearbeitung von Viktor Schurr. Salzburg 1967, 154-178.

Derbolav Josef, Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Josef Derbolav und Heinrich Roth, Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 2, Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959, 7-48.

Diemer Alwin, Art.: Anthropologie. In: Fischer Lexikon Philosophie, hrsg. von Alwin Diemer, Ivo Frenzel, Frankfurt a.M. 1977, 9-15.

Driesch Johannes van den und Esterhues Josef, Geschichte der Erziehung und Bildung Band I. Von den Griechen bis zum Ausgang des Zeitalters der Aufklärung. Paderborn[5], 1960.

Eggersdorfer Franz, Art.: Erziehung. In: Lexikon der Pädagogik I. Band, Herder Freiburg 1952, 1031-1042.

ders., Art.: Erziehungsideal und Erziehungsziel, a.a.O., 1053-1058.

Elhardt Siegfried, Tiefenpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin Köln Mainz[6], 1977.

Ell Ernst, Die Jugendlichen in der seelischen Pubertät. Praxis der Jugendhilfe, hrsg. von Paul Schmidle, Freiburg i. Br. 1966.

Fend Helmut, Sozialisation und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel[7], 1974.

Flores d'Arcais, Guiseppe, Pedagogia sociale ed educazione alla società. In: Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI. Brescia 1965, 283-292.

Foxgarty Michael, Genügen gute Ermahnungen? In: Oeconomia humana. Wirtschaft und Gesellschaft auf dem II. Vatikanischen Konzil. Beiträge zum Wirtschaftskapitel der Pastoralen Konstitution. Köln - Bonn 1973, 500-520.

Folliet Joseph, Die Situation des Menschen in der heutigen Welt. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes" des II. Vatikanischen Konzils. Hrsg. von Guilherme Baraúna. Deutsche Bearbeitung von Viktor Schurr, Salzburg 1967. 141-153.

Froese L., Art.: Erziehung. In: Neues pädagogisches Lexikon, Hrsg. Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann. Stuttgart^{5}, 1971, 304-309.

Fürstenau Peter, Soziologie der Kindheit. Teil II von: Gesellschaft und Erziehung, hrsg. von Carl-Ludwig Furck, Dietrich Goldschmidt, Ingeborg Röbbelen. Heidelberg 1967.

Gastager Heimo und Susanne, Die Fassadenfamilie. Ehe und Familie in der Krise. Analyse und Therapie. München 1973.

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Synodenbeschluß, Heftreihe 8: Ziel und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Bonn 1975.

dies., Heftreihe 11: Christlich gelebte Ehe und Familie, a.a.O.

Giers Joachim, Zum Begriff der justitia socialis. Ergebnisse der theologischen Diskussion seit dem Erscheinen der Enzyklika "Quadragesimo anno" 1931. In: Münchener Theologische Zeitschrift. Vierteljahresschrift für das Gesamtgebiet der katholischen Theologie. Hrsg. von Michael Schmaus 7(1956) 61-74.

ders., Der Einzelne und die Gemeinschaft. In: Unsere Sorge der Mensch, unser Heil der Herr. Hrsg.: 78. Deutscher Katholikentag 1958 Berlin, 202-208.

ders., Die Sozialprinzipien als Problem der Christlichen Soziallehre. In: Münchener Theologische Zeitschrift. Vierteljahresschrift für das Gesamtgebiet der katholischen Theologie. Hrsg. von Michael Schmaus und Wilhelm Keilbach 15 (1964) 278-294.

ders., Theologische Aussagen in der kirchlichen Sozialverkündigung. In: Wahrheit und Verkündigung. Hrsg. von Leo Scheffczyk u.a. München, Paderborn, Wien 1967, 1761-1784.

ders., Das ens sociale und das Göttliche. Das philosophisch Soziale im theologischen Urteil. In Münchener Theologische Zeitschrift 20(1969) 477-494.

ders., Der Weg der katholischen Soziallehre. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften. Hrsg. von Wilhelm Weber. Münster 1972, 13. Bd., 9-25.

ders., "Familie"als Ausdruck des Humanum in der Gesellschaft. Ein Beitrag der kirchlichen Sozialverkündigung zum Verständnis der Gesellschaft. In: Humanum - Moraltheologie im Dienst des Menschen. Hrsg. von J. Gründel u.a. Düsseldorf 1972, 299-319.

ders., Der soziale Auftrag der Kirche für Staat und Gesellschaft - ein Problem der Lebensqualität oder mehr? In: Politische Studien. Zweimonatsschrift für Zeitgeschehen und Politik. Hrsg. Hans-Seidel Stiftung e.V. München 24(1973) 449-462.

Giers Joachim, Die"Krise" der sozialen Gerechtigkeit. In Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften. Hrsg. von Wilhelm Weber. Münster, 17. Bd. 1976, 91-111.

ders., Ordnung im sozialen Wandel. In: Münchener Theologische Zeitschrift. Hrsg. von Wilhelm Keilbach und Leo Scheffczyk 27(1976), 393-400.

ders., Die Grenzen normativer Aussagen in der katholischen Soziallehre. In: Münchener Theologische Zeitschrift 28(1977), 1-25.

Giesecke Hermann, Versuch 4. In: C. Wolfgang Müller, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer, Hermann Giesecke, Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. München^{3} 1967, 119-176.

Göppl Doris, Probleme der Privatheit des Wohnens im großstädtischen Bereich unter besonderer Berücksichtigung der Wohnungsplanung. Diplomarbeit Soziologie LMU München 1970, unveröffentlicht.

Goode William J., Soziologie der Familie, Grundfragen der Soziologie Bd.8, hrsg. von Dieter Claessens, München^{4}, 1971.

Groß Eberhard, Einführung in die Bildungssoziologie. Band 1. Institution - Organisation - Familie - Vorschulerziehung. Bad Heilbrunn/Obb. 1975.

Groothoff Hans-Hermann, Art.: Erziehung (Theorie der Erziehung). In: Fischer Lexikon der Pädagogik, hrsg. von Hans-H. Groothoff, Frankfurt a.M. 1973, 72-79.

ders., Art.: Pädagogik, a.a.O., 191-214.

Gundlach Gustav, Katholische Soziallehre. In: Staatslexikon Recht - Wirtschaft - Gesellschaft, hrsg. von der Görres-Gesellschaft. 6. völlig neu bearbeitete Auflage, 4.Bd. Freiburg 1959, 909-928.

ders., Die Ordnung der menschlichen Gesellschaft. Hrsg. von der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach 1. und 2. Band, Köln 1964.

Habermas Jürgen, Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt am Main 1973.

Hammel Walter, Aspekte sittlicher Erziehung. Bad Heilbrunn, 1976.

Hederer Josef - Köth Marlis, Zur Praxis- und Methodenlehre. Teil 1: Institutionskunde. München o.J. (1973).

Hederer Josef, (Hrsg.), Handbuch für den vorschulischen Erziehungsbereich. 3. ergänzte und verbesserte Auflage München 1973.

Hederer Josef, Schiefele Hans, Tröger Walter, Telekolleg für Erzieher, Pädagogik I. München[2] 1974.

Heitger Marian, Die Bedeutung des Normativen für den Begriff der pädagogischen Führung. In: Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg. von Marian Heitger, Heft 4, Bochum 1966, 103-118.

Hengstenberg Hans Eduard, Art.: Ethik und Pädagogik. In: Lexikon der Pädagogik I.Band. Herder Freiburg 1952, 1079-1081.

Henz Hubert, Lehrbuch der systematischen Pädagogik. Allgemeine und differentielle Erziehungswissenschaft. Einführung in die pädagogischen Forschungsmethoden. Freiburg i.Br.[2] 1967.

Hetzer Hildegard, Spiel und Spielzeug für jedes Alter. Mit einem Beitrag über die Spielförderung soziokulturell-benachteiligter Kinder. München, 12. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage 1972.

Heylen Victor L., Die Würde der Ehe und Familie. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes" des II. Vatikanischen Konzils. Hrsg. von Guilherme Baraúna. Deutsche Bearbeitung von Viktor Schurr. Salzburg 1967, 248-270.

Hildebrand Dietrich v., Metaphysik der Gemeinschaft. Untersuchungen über Wesen und Wert der Gemeinschaften. Regensburg 1955.

Hilger Ernest R., Bower Gordon H.: Theorien des Lernens I, In deutscher Sprache herausgegeben von Hans Aebli und Hans-Eberhard Zahn, Stuttgart[3] 1973.

Höffner Joseph, Christliche Gesellschaftslehre. Kevelaer[4] 1965.

ders., Der Friedensauftrag der Kirche. In: Staatsethik - Humanum Bd.9 Hrsg. Walter Leisner, Bd. 9 Gesellschaft - Kirche - Wirtschaft. Köln - Bonn 1977, 228-233.

ders., Die Würde des Menschen als höchster Wert. In: Staatsethik, a.a.O., 19-23.

Homans George Caspar, Elementarformen sozialen Verhaltens. Social Behavior. Its Elementary Forms 1961. Deutsche Übersetzung Dieter Prokop, Opladen[2], 1972.

Hundertmarck Gisela, Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart[7] 1975.

Huppertz Norbert / Schinzler Engelbert: Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozialpädagogische Berufe. München 1975.

Huppertz Monika / Huppertz Norbert, Bilderbuch - didaktische Spiele. Sprachförderung im Kindergarten II. Stuttgart 1977.

Isensee Josef, Der Subsidiaritätsgrundsatz. In: Staatsethik. Köln 1977, 180-185.

Jones Eurfron Gwynne, Children growing up. Middlesex, England 1973.

Katholisches Schulkommissariat I in Bayern, Curricularer Lehrplan katholische Religionslehre an Hauptschulen. München 1979.

dass., Curricularer Lehrplan katholische Religionslehre an Berufsschulen einschließlich Berufsbildungsjahr und für Berufsfachschulen. München 1978.

Katholisches Schulkommissariat II in Bayern, Curricularer Lehrplan katholische Religionslehre 7. mit 10. Jahrgangsstufe der Realschule. München 1978.

dass., Curricularer Lehrplan katholische Religionslehre an Gymnasien
für die 9. Jahrgangsstufe, München 1967,
für die 10. Jahrgangsstufe, München 1977.

dass., Curricularer Lehrplan katholische Religionslehre Kollegstufe - Leistungskurs, Kollegstufe - Grundkurs. München 1976.

Kerber Walter, Leitlinien des gesellschaftlichen Handelns von Katholiken. In: Hans-Hermann Wallraff (Hrsg.), Sozialethik im Wandel der Gesellschaft. Limburg 1974, 125-147.

ders., Katholische Soziallehre. In: Demokratische Gesellschaft. Konsensus und Konflikt. Zweiter Teil. Hrsg.: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. München-Wien 1975, 547-642.

Klages Helmut, Geschichte der Soziologie, Band 3 der Grundfragen der Soziologie, hrsg. von Dieter Claessens. München[2] 1972.

Klaffki Wolfgang, Normen und Ziele in der Erziehung. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften 2, Frankfurt/Main 1970, 13-51.

Klüber Franz, Grundlagen der katholischen Gesellschaftslehre. Osnabrück 1960.

ders., Individuum und Gemeinschaft in katholischer Sicht. Hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Bückeburg 1963.

ders., Grundriß der katholischen Gesellschaftslehre, Osnabrück 1971.

ders., Katholische Gesellschaftslehre, 1.Bd. Geschichte und System. Osnabrück 1968.

Köbberling Almuth, Müller-Guntrum Heidi, Leben in sozialen Bezügen. In: Helmut Belser u.a., Curriculum-Materialien für die Vorschule. Vorschläge zu einem Arbeitsplan für das erste Jahr der Eingangsstufe. Weinheim und Basel^2, 1973, 49-86.

Köhler Hans, Theologie der Erziehung. München 1965.

Köhler Wolfgang, Die Aufgabe der Gestaltpsychologie. Berlin 1971.

Krapp Andreas, Entwicklung, Erziehung und Lernen. Telekolleg für Erzieher - Pädagogik II, Lektion 21, 81-93. München 1974.

Krappmann Lothar, Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich, Band 1, Texte. Hrsg. von Jürgen Zimmer, München 1973, 76-91.

Kuper Ernst, Art.: Demokratisierung. In: Leo Roth (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. München 1976, 89-96.

Langeveld Martinus, Über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik, In: Derbolav und H. Roth, Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 2, Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959, 49-76.

Langner Abrecht, Die politische Gemeinschaft. Kommentare zur Pastoralkonstitution. Hrsg. von der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1968.

ders., Menschenrechte, Staat, Gesellschaft. Heft 3 Katholische Soziallehre in Text und Kommentar. Köln 1975.

Lassahn Rudolf, Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974.

Leisner Walter, Das Ebenbild Gottes im Menschen - Würde und Freiheit. In: Staatsethik. Hrsg. von Walter Leisner, Bd. 9 Gesellschaft - Kirche - Wirtschaft. Köln - Bonn 1977, 81-85.

ders., Privateigentum als Grundlage der Freiheit. In: Staatsethik, a.a.O., 136-140.

ders., Friede auf Erden - um jeden Preis? In: Staatsethik, a.a.O., 223-227.

Lima Alceu Amoroso, Gesamtüberblick über die Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes". In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes" des II. Vatikanischen Konzils. Hrsg. von Guilherme Baraúna. Deutsche Bearbeitung von Viktor Schurr. Salzburg 1967, 32-48.

Loch Werner, Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Neue Bemühungen, Bd.1/2, Hrsg. von Werner Loch, Jakob Muth. Essen 1963.

Lohmüller Jürgen, Die relative Erfolglosigkeit der bisherigen Landesplanungspolitik. Zum Verhältnis von sozio-ökonomischer Analyse, sozial-strukturellen Zielvorstellungen und raum-relevanten Maßnahmen in der Landesplanung, dargestellt am Beispiel des Bayerischen Landesentwicklungsprogramms. Diplomarbeit in Soziologie LMU München 1975 - unveröffentlicht.

Löwisch Dieter-Jürgen, Sozialisation und Manipulation: Integrale Bestandteile einer pädagogischen Theorie. In: Pädagogische Rundschau 26(1972) 271-293.

Maier Karl Ernst, Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb. 1973.

Mann-Tiechler Gustav v., Theologische Sozialgrundlagen in katholischer Sicht - Sozialpädagogische Forderungen. In: E. Bornemann / G. v. Mann-Tiechler, Handbuch der Sozialerziehung Band I, Grundlagen der Sozialerziehung mit einem Anhang: Sozialerzieherische Einrichtungen. Freiburg i.Br. 1963, 87-91.

Marschallek-Pauquet Gaby, Lerntheorie. In: Dietmar Kamper (Hrsg.), Sozialisationstheorie. Freiburg i. Br. 1974, 72-84.

Menze Clemens, Bildung: II. Der Bildungsbegriff und die Theorie der Bildung in der Pädagogik der Gegenwart. In: Josef Speck, Gerhard Wehle, Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe, Bd. 1. München 1970, 156-184.

Messner Johannes, Kulturethik mit Grundlegung durch Prinzipienethik und Persönlichkeitsethik. Innsbruck - Wien - München 1954.

ders., Das Gemeinwohl. Idee - Wirklichkeit - Aufgaben. Osnabrück 1962.

ders., Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. Innsbruck 1966,5neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

Meves Christa, Verhaltensstörungen bei Kindern. München^2 1971.

Mollenhauer Klaus, Erziehung zur Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1968.

Monzel Nikolaus, Katholische Soziallehre, Erster Band: Grundlegung. Aus dem Nachlaß hrsg. von Trude Herweg unter Mitarbeit von Karl-Heinz Grenner. Köln 1965.

ders., Katholische Soziallehre, Zweiter Band: Familie, Staat, Wirtschaft, Kultur, Köln 1967.

Moser Tilmann, Jugendkriminalität + Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens. Frankfurt a.Main^2 1973.

Mulder Theodor B.C., Das Wirtschaftsleben. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes" des II. Vatikanischen Konzils. Hrsg. von Guilherme Baraúna. Deutsche Bearbeitung von Viktor Schurr. Salzburg 1967, 333-368.

ders., Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. In: Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. Hrsg. Katholisch-soziales Institut der Erzdiözese Köln 1970, 9-23.

ders., Der Subsidiaritätsgrundsatz. In: Staatsethik, hrsg. von Walter Leisner, Bd. 9, Gesellschaft - Kirche - Wirtschaft. Köln - Bonn 1977, 176-179.

Müller Gerhard, Die Arbeit in christlicher Sicht. In: Staatsethik Bd.9, a.a.O., 101-105.

Müller J. Heinz, Entscheidungsmöglichkeiten im Bereich des Ökonomischen. In: Hermann Josef Wallraff (Hrsg.), Sozialethik im Wandel der Gesellschaft, Limburg 1974, 107-124.

Müller Kurt, Telekolleg für Erzieher, Psychologie II. München^{2}, 1975.

Neidhardt Friedhelm, Strukturbildungen und Probleme familialer Sozialisation. In: Dieter Claessens / Petra Milhoffer (Hrsg.), Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung. Frankfurt a.M. 1974, 205-232.

ders., Schichtspezifische Verhaltensdifferenzierungen in der Bundesrepublik. In: Karl Martin Bolte, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt, Soziale Ungleichheit. Heft 4 Beiträge zur Sozialkunde, Reihe B, Struktur und Wandel der Gesellschaft. Opladen^{4} 1975, 117-140.

Nell-Breuning Oswald v., Zur christlichen Gesellschaftslehre. Wörterbuch der Politik, Heft 1, Freiburg 1947.

ders., Zur christlichen Staatslehre. Wörterbuch der Politik, Heft 2, Frankfurt a.Main 1948.

ders., Personalismus / Solidarismus. In: Wörterbuch der Politik Heft 5, Gesellschaftliche Ordnungssysteme. Freiburg i.Br. 1951, 347-378.

ders., Gemeingut, Gemeinwohl, In: Wörterbuch der Politik Freiburg^{2} 1954, 51-58. Heft 1.

ders., Kollektivismus. In: Wörterbuch der Politik, Heft 5, Freiburg 1951, 171-176.

ders., Baugesetze der Gesellschaft. Gegenseitige Verantwortung und hilfreicher Beistand. Freiburg - Basel - Wien 1968.

ders., Wie sozial ist die Kirche? Leistung und Versagen der katholischen Soziallehre. Düsseldorf 1972.

Nell-Breuning Oswald v., Soziallehre der Kirche. Erläuterungen der lehramtlichen Dokumente. Hrsg. von der Katholischen Sozialakademie Österreichs. Wien 1977.

ders., Der Staat und die Grundwerte. Was kann die katholische Soziallehre dazu beitragen? Stimmen der Zeit Bd. 195, 1977, 378-388.

Neumann-Schönwetter Marina, Das rollentheoretische Modell. In: Wilfrid Gottschalch, Marina Neumann-Schönwetter, Gunter Soukup, Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt a.Main 1971, 45-49.

Novak Felix, Blomeyer Günter, Michel Christian, Vörg Rita, Pädagogik 1, Grundwissen: Probleme - Theorien - Anwendung. München 1976.

Oelinger Josef, Grundlagen der Wirtschaftsordnung. Heft 4 Katholische Soziallehre in Text und Kommentar. Hrsg. vom Bund Katholischer Unternehmer, Katholische Arbeitnehmer-Bewegung, Kolpingwerk Deutscher Zentralverband. In Verbindung mit der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1976.

ders., Methodische Gesichtspunkte zur Anwendung der katholischen Gesellschaftslehre. In: Katholisch-Soziales Institut der Erzdiözese Köln (Hrsg.), Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. Köln 1970, 24-45.

Oerter Rolf, Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth[4], 1969.

Otte Karl Heinz, Psychoanalyse. In: Sozialisationstheorie. Hrsg. von Dietmar Kamper. Freiburg i.Br. 1974, 84-97.

Pastoralkonstitution: Die Kirche in der Welt von Heute, Drittes Kapitel: Das Wirtschaftsleben. In: Oeconomia humana, Wirtschaft und Gesellschaft auf dem II. Vatikanischen Konzil. Beiträge zum Wirtschaftskapital der Pastoralen Konstitution. Autentische deutsche Übersetzung im Auftrag der deutschen Bischöfe. Sonderausgabe. Köln - Bonn 1973, 16-39.

Pavan Pietro, Der Vorrang der menschlichen Arbeit im Wirtschaftsleben. In: Oeconomia humana, a.a.O., 102-127.

Pesch Heinrich, Lehrbuch der Nationalökonomie. Erster Band: Grundlegung. Zweite, neu bearbeitete Auflage. Freiburg i.Br. 1914.

Piaget Jean, Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.Main[2] 1973.

Plattel Martinus G., Der Mensch und das Mitmenschliche. Sozialphilosophie I. Köln 1962.

ders., Der Mensch in der Gesellschaft. Sozialphilosophie II. Köln 1966.

Popitz Heinrich, Der Begriff der sozialen Rollen als Element der soziologischen Theorie. Tübingen 1967.

Prechtl Heliodor, Familie und Sozialisation des Kindes. In: Die soziale Entwicklung des Kindes. Beiträge von Gerhard Brinkmann, Wolfgang Hering, Ute Hüffner, Heliodor Prechtl, Maximilian Weber. München 1974, 48-79.

Prohaska Leopold u.a., Theologische Grundlagen in katholischer Sicht. In: E. Bornemann / G. v.Mann-Tiechler, Handbuch der Sozialerziehung Band I. Grundlagen der Sozialerziehung mit einem Anhang: Sozialerzieherische Einrichtungen. Freiburg i.Br. 1963, 83-87.

ders., Begriff der Sozialerziehung. In: Handbuch der Sozialerziehung, a.a.O., 278-281.

Raabe Felix, Der Streit um die Grundwerte. Fragen, Argumente, Konsequenzen. Heft 37 Kirche und Gesellschaft. Hrsg. von der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1977.

Rabenau K.H. v., Kleine Psychologie der Erziehung. München 1972.

Rahner Karl, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg i.Br. 1976.

ders., Demokratie als staatsethisches Prinzip. In: Staatsethik Humanum, hrsg. von Walter Leisner. Köln 1977, 159-162.

Raspe Jan, Vergleichende Diskussion historischer und neuerer Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation proletarischer Kinder. In: Dieter Claessens / Petra Milhoffer (Hrsg.), Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung. Frankfurt a.Main 1973, 233-240.

Rauscher Anton, "Sub luce Evangelii" Naturrecht und Evangelium in der Pastoralen Konstitution. In: Wissenschaft - Ethos - Politik im Dienste gesellschaftlicher Ordnung. Jahrbuch des Instituts für Christliche Sozialwissenschaften. 7.-8. Band. Münster 1966, 69-80.

ders., Personalität, Solidarität, Subsidiarität. Heft 1 Katholische Soziallehre in Text und Kommentar. Hrsg. vom Bund Katholischer Unternehmer, Katholische Arbeitnehmer-Bewegung, Kolpingwerk Deutscher Zentralverband, in Verbindung mit der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach, Köln 1975.

Richter Horst Eberhard, Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie. Reinbek bei Hamburg[6] 1972.

Rittner Volker, Rollentheorie. In: Dietmar Kamper (Hrsg.), Sozialisationstheorie. Freiburg i.Br. 1974, 109-121.

Rollett Brigitte, Art.: Lernen. In: Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 282-286.

Roos Lothar, Ordnung und Gestaltung der Wirtschaft, Grundlagen und Grundsätze der Wirtschaftsethik nach dem II. Vatikanischen Konzil. Veröffentlichungen der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1971.

Roth Heinrich, Psychologie und Pädagogik und das Problem einer Pädagogischen Psychologie. In: Josef Derbolav und Heinrich Roth, Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Forschung 2 Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse. Heidelberg 1959, 77-138.

ders., Pädagogische Anthropologie Band I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover[3] 1971.

ders.,Pädagogische Anthropologie Band II, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971.

Schaller Klaus, Vom"Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege. Ratingen 1961.

Schasching Johannes, (Hrsg.) Die Soziale Botschaft der Kirche von Leo XIII. bis Johannes XXIII. Wien 1962.

ders., Toleranz als Achtung des anderen aus eigener Überzeugung. In Staatsethik - Humanum. Köln 1977, 110-113.

Scheffczyk Leo, Das Ebenbild Gottes im Menschen - Würde und Freiheit. In: Staatsethik - Humanum. Bd.9, Gesellschaft - Kirche - Wirtschaft. Köln 1977, 78-20.

Schenk-Danzinger Lotte, Entwicklungspsychologie. Wien[12] 1977.

Schepping Johanna, Verhaltensstörungen im Kindergarten. Ursachen Therapiemöglichkeiten. Donauwörth[4] 1977.

Scheuerl Hans / Schmidt Günther Rudolf, Art.: Pädagogik. In: Horney u.a., Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden Bd.II. Gütersloh 1970, 527-533.

Schmaus Michael, Der Staat Menschenwerk oder gottgewollte Institution? In: Staatsethik - Humanum. Köln 1977, 35-39.

ders., Christliche Brüderlichkeit und ihre Grenzen. In: Staatsethik - Humanum, Köln 1977, 91-94.

Schoeck Helmut, Kleines soziologisches Wörterbuch. Freiburg i.Br.[3] 1969. Art. Enkulturation, 90, Sozialisation, 297-298, Gemeinschaft, 134, Gesellschaft, 139-142.

Schule & Wir, Nr. 6/77. " ... der jugendfrohe Anfang der Tyrannis", 2-6. Hrsg.: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.

Schwarte Johannes, Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens in christlicher Sicht. Einführung in die christliche Gesellschaftslehre mit systematischer Textauswahl. Paderborn 1977.

Schwarz Richard, Wissenschaft und Bildung. Freiburg / München 1957.

ders., Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt. Heft B 52-53/64 aus Politik und Zeitgeschichte - Beilage zur Wochenzeitung das Parlament. Hrsg.: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

ders., Humanismus und Humanität in der modernen Welt. Stuttgart 1965.

ders., Bildungskrise und menschliche Existenz. In: Menschliche Existenz und moderne Welt. Ein internationales Symposion zum Selbstverständnis des heutigen Menschen. Hrsg. und mitverfaßt von Richard Schwarz, Teil I Bildung / Kultur / Existenz, Band 2, Berlin 1967.

ders., Die Zukunft des Menschen als Problem und Aufgabe heute. aus Politik und Zeitgeschichte - Beilage zur Wochenzeitung das Parlament B 51-52/68, Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

ders., Bildungspolitik ohne Bildung? aus Politik und Zeitgeschichte - Beilage zur Wochenzeitung das Parlament B 51-52/73. Hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Schwerdt Dirk, Vorschulerziehung. Grundlage - Ziele - Förderungsbereiche. Paderborn 1975.

Seifert Monika, Kinderschule Frankfurt. In: Dieter Höltershinken (Hrsg.), Vorschulerziehung. Eine Dokumentation. Freiburg-Basel - Wien 1971, 159-173.

Sikora Joachim, Katholische Soziallehre und Zukunftsforschung. In: Katholisch-soziales Institut der Erzdiözese Köln (Hrsg.), Neue Ansätze der katholischen Soziallehre. Köln 1970, 102-131.

Spaemann Robert, Emanzipation - ein Bildungsziel? In: Merkur Heft 1 Stuttgart 1975, 11-25.

Staatsinstitut für Schulpädagogik, Kollegstufe. Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Bayern. Curriculare Lehrpläne für das gesellschaftliche-wissenschaftliche Aufgabenfeld. Donauwörth 1978, 99-135.

Stendenbach Franz Josef, Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln - Berlin 1963.

Texte zur katholischen Soziallehre, Die sozialen Rundschreiben der Päpste und andere kirchliche Dokumente. Mit einer Einführung von Oswald v.Nell-Breuning, Hrsg. vom Bundesverband der Katholischen Arbeitnehmer-Bewegung (KAB) Deutschlands. Kevelaer, 4. erweiterte Auflage 1977.

Utz Arthur Fridolin, Sozialethik I. Teil: Die Prinzipien der Gesellschaftslehre. Heidelberg 1958.

ders., Die wirtschafts- und gesellschaftspolitische Bedeutung der im Privateigentum begründeten Selbständigkeit. In: Oeconomia humana, Wirtschaft und Gesellschaft auf dem II. Vatikanischen Konzil. Beiträge zum Wirtschaftskapitel der Pastoralen Konstitution. Köln - Bonn, Sonderausgabe 1973, 241-268.

Vaskovics Laszlo A., Wohnverhältnisse und Familienstruktur in einem Industrieort. Eine Untersuchung über Wohnverhältnisse und deren Einfluß auf die Erscheinungsformen der Haushalte und Familien in einer Industriegemeinde im Einzugsfeld von Wien. In: Leopold Rosenbayr, Sigurd Höllingen (Hrsg.), Soziologie-Forschung in Österreich. Methoden, Theoretische Konzepte, Praktische Verwertung. Wien - Köln-Graz 1969, 243-262.

Ven Joseph J.M. van der, Freiheit und Bindung des Menschen in der modernen Gesellschaft. In: Oeconomia humana, Köln 1973, 62-79.

Verbeek Bernhard, Ökologie, Grundlagen, Hintergründe und pädagogisch-didaktische Überlegungen. Saarbrücken 1976.

Vetter August, Der anthropologische Ansatz. In: Ernst Bornemann/ Gustav v.Mann-Tiechler, Handbuch der Sozialerziehung Band I, Grundlagen der Sozialerziehung mit einem Anhang: Sozialerzieherische Einrichtungen. Freiburg i.Br. 1963, 14-35.

ders., Der sozialanthropologische Hintergrund. In: Handbuch der Sozialerziehung, a.a.O., 36-64.

Wallner Ernst M., Soziologie. Einführung in Grundbegriffe und Probleme, Heidelberg, 2. erweiterte Auflage 1971.

Wallner Ernst M., Pohler-Funke, Soziologie der Kindheit. Heidelberg 1978.

Wallraff Hermann Josef, Die katholische Soziallehre - ein Gefüge von offenen Sätzen. In: Hans Achinger, Ludwig Preller, Hermann Josef Wallraff (Hrsg.), Normen der Gesellschaft. Mannheim 1965, 27-48.

ders., Katholische Soziallehre - Leitideen der Entwicklung. Eigenart - Wege - Grenzen. Köln 1975.

Walter Hellmuth, Art.: Emanzipation und Mündigkeit. In Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, 117-120.

Walz Ursula, Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hrsg. von Heinrich Roth. Hannover 1960.

Watrin Christian, Forum VII, Maßstäbe einer Wirtschaftsethik und Wirtschaftsordnung für morgen. Futuristische oder christliche Ethik? In: Ich will euch Zukunft und Hoffnung geben. 85. Deutscher Katholikentag Freiburg 1978. Paderborn 1978, 580-592.

Weber Wilhelm, Kirchliche Soziallehre. In: Was ist Theologie? Hrsg. von Engelbert Neuhäusler und Elisabeth Gössmann. München 1963, 244-254.

ders., Die menschliche Gemeinschaft. Sozialtheologischer Gehalt. In: Die Kirche in der Welt von Heute. Untersuchungen und Kommentare zur Pastoralkonstitution "Gaudium et Spes" des II.Vatikanischen Konzils. Hrsg.von Guilherme Baraúna.Deutsche Bearbeitung von Viktor Schurr. Salzburg 1967,180-188.

ders., Der soziale Lehrauftrag der Kirche. Heft 2 Katholische Soziallehre in Text und Kommentar. Hrsg. vom Bund Katholischer Unternehmer, Katholische Arbeitnehmer-Bewegung, Kolpingwerk Deutscher Zentralverband - in Verbindung mit der Katholischen Sozialwissenschaftlichen Zentralstelle Mönchengladbach. Köln 1975.

ders., Der Weg der katholischen Soziallehre. In: Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften, 13.Bd. Münster 1972, 9-15.

ders., Der Mensch ein soziales Wesen. In: Staatsethik Humanum. Köln 1977, 24-28.

Weber Werner, Chancen und Grenzen des Privateigentums. In: Staatsethik - Humanum. Köln 1977, 127-130.

Wertheimer Max, Produktives Denken. Frankfurt/Main^2 1945.

Wildmann Georg, Personalismus, Solidarismus und Gesellschaft. Wien 1961.

Wirth Ingeborg, Art.: Sozialisation und Erziehung. In: Fischer Lexikon der Pädagogik, hrsg. von Hans Groothoff. Frankfurt a.Main 1973, 284-291.

Wulff Erich, Die ökonomische Basis der Sozialisationsinstanzen und Sozialisationspraktiken. In: Dieter Claessens und Petra Milhoffer (Hrsg.), Familiensoziologie. Ein Reader zur Einführung. Frankfurt a.Main^2, 309-312.

Wurzbacher Gerhard und Kipp Hilde, Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland. In: Gerhard Wurzbacher (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968, 1-68.

Wurzbacher Gerhard u.a., Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart^{2} 1968.

Xochellis Panos, Pädagogische Grundbegriffe. Eine Einführung in die Pädagogik. München,4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1975.

Ziechmann Jürgen, Art.: Kreativität. In: Leo Roth (Hrsg.), Handlexikon für Erziehungswissenschaft. München 1976, 252-255.

Zilien Erich, Jugendarbeit. Formen, Ziele, Methoden. Düsseldorf 1970.

Zulliger Hans, Umgang mit dem kindlichen Gewissen, Stuttgart^{5} 1968.

Zweiter Familienbericht, Familie und Sozialisation - Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation. Hrsg.: Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit. Bonn - Bad Godesberg 1975.

Zwiefelhofer Hans, Wandel der Gesellschaft und Pluralität der Wertungen. In: H.J. Wallraff (Hrsg.), Sozialethik im Wandel der Gesellschaft. Limburg 1974, 11-34.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis der Sozialenzykliken und anderer kirchlicher Verlautbarungen

RN - Rerum novarum (Leo XIII. 1891)
QA - Quadragesimo anno (Pius X. 1931)
MM - Mater et magistra (Johannes XXIII. 1961)
PT - Pacem in terris (Johannes XXIII. 1963)
GS - Gaudium et spes (1965) Pastoralkonstitution des 2. Vatikanischen Konzils über die Kirche in der Welt von heute
PP - Populorum progressio (Paul VI. 1967)
IAO - Ansprache vor der Internationalen Arbeitsorganisation (Paul VI. 1969)
OA - Octogesima adveniens (Paul VI. 1971)
JM - De justitia in mundo (Römische Bischofssynode 1971, Gerechtigkeit in der Welt).

Verzeichnis der angeführten Materialien zur Sozialerziehung

Bilderbuchgeschichten

Lobe Mira / Weigel Susi:

Das kleine ICH BIN ICH. Erzählt von Mira Lobe, gemalt von Susi Weigel. Verlag Jungbrunnen Wien-München^3 1976.

Lionni Leo:

Frederick. Deutsch von Günter Bruno Fuchs. Middelhauve Verlag. Köln^9 1975.

Swimmy. Deutsch von James Krüss. Middelhauve Verlag. Köln^3 1975.

Sendak Maurice:

Wo die wilden Kerle wohnen. Ein Diogenes Kinderbuch. Diogenes-Verlag AG Zürich 1963.

Vorlesegeschichten

Quadflieg Josef:

Fünfzig Vorlesegeschichten mit Gesprächsimpulsen für Familie und Kindergarten, Vorschule und Grundschule. Donauwörth^3 1974.

Märchenbücher

Andersens Märchen mit vielen Bildern von Irene Schreiber. Loewes Verlag Bayreuth[3] 1975.

Märchen von Gebrüder Grimm mit 100 Bildern nach Aquarellen von Ruth Koser-Michaëls. München-Zürich 1937.

Vier Märchen von Gebrüder Grimm, Textbearbeitung: Hildegard Offermann, Illustrationen: Felicitas Kuhn. Junior International o.O., o.J.

Schönlinda im Lande der Riesen u.a. Märchen. Ein Märchenbilderbuch von Bruno Nickel. Pallotti-Verlag, Friedberg bei Augsburg 1959.

Jugendbücher

Betke Lotte:

Das Lied der Sumpfgänger. Hermann Schaffstein Verlag. Dortmund 1975.

Lampen am Kanal. Hermann Schaffstein Verlag. Dortmund 1976.

Kästner Erich:

Emil und die Detektive. Cecilie Dressler-Verlag. Berlin 1971.

Lang Othmar Franz:

Regenbogenweg. Benzinger Verlag. Zürich, Köln o.J.

Marder Eva:

Heute nacht. Hermann Schaffstein Verlag. Dortmund 1977.

Noak Hans Georg:

Rolltreppe abwärts. Signal-Verlag. Baden-Baden[4] 1970.

Material für Gruppenstunden

Arbeitsgemeinschaft Frauenseelsorge Bayern:

Das Thema. Arbeitsheft zu aktuellen Themen: Vorbereitet für Gruppengespräche. Woran orientiere ich mein Leben? München 1979

CAJ - Junge Christliche Arbeitnehmer, Gebietsleitung Bayern-Ost, Passau:

Arbeit in Solidarität und Selbstbestimmung. Passau o.J.

CAJ - Junge Christliche Arbeitnehmer. Nationalleitung Essen:

Die Gruppe. Eine Arbeitshilfe für Leiterinnen und Leiter der CAJ Deutschlands. Essen o.J.

Erzbischöfliche Jugendseelsorge München:

Kirche und Arbeiterschaft. Vom Gegner zum Partner? Materialien Nr. 47, Jan. 1979.

KAB - Katholische Arbeitnehmer-Bewegung München

Für Gerechtigkeit und menschliche Entfaltung Diözesantag 8.-9.10.1977 in Holzkirchen.

Für eine menschlichere Welt. Grundlagen der katholischen Soziallehre. Unterrichtsmodell ab 10. Schuljahr. München 1977.

Katholische Junge Gemeinde:

Nicht schweigen - handeln. Handbuch zur Aktion der KJG. Hrsg.: Bundesleitung der Katholischen Jungen Gemeinde (KJG) Düsseldorf 1976.

Werkbrief der Landjugend:

Solidarität - was ist das bloß? Monographie Nr.28/29 1976.

Wenn ich einmal Familie habe, mache ich alles anders. München 3.Vj. 1977, Jahrgang 1977/78, I.

Nach uns nicht die Sintflut. München 1.Vj. 1978, Jahrgang 1977/78, III.

Liederbücher

Das Liedernest für Vor- und Grundschule
von Liselotte Rockel. Fidula-Verlag Boppard:Rhein 1971.

Die Mundorgel.
Mundorgelverlag GmbH Köln, 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Köln 1968.

Willkommen lieber Tag II
Hrsg.: Richard Rudolf Klein. Diesterweg Verlag Frankfurt am Main 1969.

Die Zugabe - Neue Lieder für Kinder Bd.1 (Grundschule).
Hrsg.: Heinz Lemmermann. Fidula-Verlag Boppard/Rhein 1968.

P. Caspar Ballestrem, Chansons
Druck: Erzbischöfliches Seelsorgeamt Passau.

Wir singen mit Pater Perne
Hrsg.: Heinz Perne SAC. Lahn-Verlag, Limburg 1977.

Gotteslob. Katholisches Gebet- und Gesangbuch.
Hrsg. von den Bischöfen Deutschlands und Österreichs und der Bistümer Bozen-Brixen und Lüttich, 1975.

Spielbücher

Baer Ulrich:

Remscheider Diskussionsspiele. 6 Spielverfahren für die Gruppenarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Eigenverlag. Hrsg. in Zusammenarbeit mit der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung. 2. verbesserte Auflage 1976.

Cratty Bryant C.:

Aktive Spiele und Soziales Lernen.
Aus dem Amerikanischen übersetzt von Adrienne Clark, hrsg. von Ernst H. Ott. Otto Maier Verlag. Ravensburg 1977.

Hanisch Hanna und Rolf:

Swimmy. Als Spiel bearbeitet mit Musikbegleitung. In: Die Schulreihe Heft 380. Deutscher Theaterverlag Weinheim:Bergstraße.

Filme

"v.Ketteler" KAB München

Vom Sinn des Spielens.
Welt des Kindes I, Folge 5. Landesbildstellen.

Lebenslauf

Am 23. November 1921 wurde ich als Tochter des Damenschneiders Johann Schepping und seiner Ehefrau Franziska, geb. Thaller, in München geboren.

Vom März 1928 bis März 1936 besuchte ich dort die Volksschule und anschließend ein Jahr die Hauswirtschaftliche Berufsschule.

Ab Februar 1937 machte ich eine kaufmännische Lehre und besuchte daneben die Kaufmännische Berufsschule in München, wo ich wegen Kriegsbeginn vorzeitig im Oktober 1939 die Kaufmannsgehilfenprüfung ablegte. Anschließend arbeitete ich in verschiedenen Büros.

Vom September bis Dezember 1944 machte ich einen Einführungslehrgang für Schulhelfer an der damaligen Pädagogischen Hochschule in München Pasing und dann Praktikum an zwei Volksschulen im Landkreis Wasserburg/Inn, wo ich zuletzt in einer dreiklassigen Schule je halbtags die erste und zweite Klasse und die sechste bis achte Klasse führte.

Im Februar 1947 brach ich diese Ausbildung ab, um bei den Don Bosco-Schwestern einzutreten. Nach dem Noviziat arbeitete ich vom August 1949 bis August 1952 in einem Kinderheim in Oberbayern und anschließend bis Oktober 1963 in einem Mädchenwohnheim in Bonn, ab 1958 als Heimleiterin.

Vom Oktober 1963 bis Juli 1965 studierte ich am Istituto Internazionale di Pedagogia e Scienze Religiose in Turin, vor allem Theologie und Philosophie, hörte aber auch Vorlesungen in Pädagogik und Psychologie. Das Studium schloß ich ab mit der Berechtigung zur Erteilung des Religionsunterrichts an Primar- und Sekundarschulen und erhielt die Note 29 zu 30.

Anschließend bereitete ich mich ein Jahr privat auf die Begabtenprüfung vor, die ich im Oktober 1966 vor dem Kultusministerium in München ablegte.

Im November 1966 immatrikulierte ich mich an der Universität München für die Fächer Pädagogik, Psychologie und Soziologie.

Vom Oktober 1967 bis Juli 1969 studierte ich am Heilpädago-

gischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz) und erwarb das Diplom in Heilpädagogik mit der Note 5-6 zu 6.

Seit September 1969 unterrichte ich an einer Fachakademie für Sozialpädagogik die Fächer Pädagogik, Psychologie, Heilpädagogik und Soziologie.

Daneben studiere ich seit November 1974 wieder an der Universität München Pädagogik mit Psychologie und Soziologie.
Im März 1976 legte ich nach einem dreisemestrigen Kurs an der Universität im Gisela-Gymnasium die Ergänzungsprüfung in Latein (Latinum) ab.